

Blanck, Jonna M.

Übergänge nach der Schule als "zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen "Lernen"

Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2020, 244 S. - (Bildungssoziologische Beiträge) - (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Jonna M.: Übergänge nach der Schule als "zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen "Lernen". Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2020, 244 S. - (Bildungssoziologische Beiträge) - (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206430 - DOI: 10.25656/01:20643

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206430>

<https://doi.org/10.25656/01:20643>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jonna M. Blanck

Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«?

Eine quantitative und qualitative
Analyse der Ausbildungschancen
von Schülerinnen und Schülern
aus Förderschulen »Lernen«

Jonna M. Blanck

Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«?

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:

Helmut Bremer | Mona Granato | Alexandra König |

Andrea Lange-Vester | Regula Julia Leemann | Christina Möller

Jonna M. Blanck

Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«?

Eine quantitative und qualitative Analyse
der Ausbildungschancen von Schülerinnen
und Schülern aus Förderschulen »Lernen«

Die Autorin

Prof. Dr. Jonna M. Blanck ist Juniorprofessorin für „Transitionsprozesse im Bildungssystem unter Berücksichtigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie promovierte im Fach Soziologie an der Freien Universität Berlin und war langjährige Koordinatorin des „Kollegs für interdisziplinäre Bildungsforschung – eine gemeinsame Initiative des BMBF, der Jacobs Foundation und der Leibniz Gemeinschaft“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Dissertation im Fach Soziologie am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6143-7 Print

ISBN 978-3-7799-5443-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
Kapitel 1	
Einleitung	11
Kapitel 2	
Anschlussmöglichkeiten nach der Förderschule und ihre Gatekeeper	24
2.1 Möglichkeiten der Berufsausbildung	25
2.2 Übergangssystem	27
2.3 Möglichkeiten außerhalb des Systems der beruflichen Qualifizierung	29
Kapitel 3	
Ablauf des und Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess	32
3.1 Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung	33
3.2 Klassifizierung von Eignung	35
3.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen	38
3.4 Die Spielräume in den Entscheidungsprozessen	40
Kapitel 4	
Stand der Forschung	43
4.1 Übergänge nach der Schule und der Effekt des Förderschulbesuchs	46
4.2 Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse von Förderschülerinnen und -schülern in der Berufsberatung	52
4.3 Agency und Ressourcenausstattungen als Erklärungen für die Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern	60
Kapitel 5	
Mechanismen des Ausbildungszugangs von Förderschülerinnen und -schülern	65
5.1 Geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out	66

5.2	Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation	71
5.3	Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber	74

Kapitel 6

Theoretische Betrachtungsweise der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung 84

6.1	Entscheidungsprozesse in Organisationen zwischen Unsicherheit, Umweltanforderungen und Legitimationszwang	85
6.2	Die drei Säulen einer Institution	89
6.3	Entscheidungsprozesse als „choices within constraints“	93

Kapitel 7

Empirische Analyse I

Ressourcenausstattung, Agency und Ausbildungschancen von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich 97

7.1	Theoretische Erwartungen und Hypothese	97
7.2	Daten und Operationalisierung	99
7.2.1	Beschreibung der Analysesamples	100
7.2.2	Umgang mit fehlenden Werten	101
7.2.3	Operationalisierung der letzten besuchten Schulform und des Übergangs in Ausbildung	105
7.2.4	Operationalisierung der theoretischen Konstrukte	108
7.3	Deskription	114
7.3.1	Ressourcen und Agency von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich	114
7.3.2	Übergänge von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Vergleich	119
7.4	Der globale Effekt des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen	123
7.4.1	Analysestrategie	124
7.4.2	Ergebnisse	132
7.5	Zwischenfazit I	138

Kapitel 8

Empirische Analyse II

Lernbehindert und ausbildungsreif? Die Bedeutung der „Institution Berufsberatung“ für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern

	141
8.1 Theoretische Erwartungen	143
8.1.1 Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung	143
8.1.2 Klassifizierung von Eignung	149
8.1.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen	151
8.2 Analysestrategie	153
8.3 Daten	157
8.4 Ergebnisse	162
8.4.1 Klassifizierung von Förderbedürftigkeit und Behinderung	163
8.4.2 Klassifizierung von Eignung	168
8.4.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen	172
8.5 Zwischenfazit II	182

Kapitel 9

Empirische Analyse III

Determinanten der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern

	188
9.1 Hypothesen	189
9.2 Daten und Operationalisierung	192
9.3 Analysestrategie	195
9.4 Ergebnisse	196
9.4.1 Intragruppenvarianz von Agency und Ressourcen bei Förderschülerinnen und -schülern	197
9.4.2 Übergänge in Ausbildung als Ergebnis unterschiedlicher Agency- und Ressourcenausstattungen	199
9.5 Zwischenfazit III	211

Kapitel 10

Fazit

	213
10.1 Zusammenfassung	213
10.2 Beitrag und mögliche Erweiterungen der Untersuchung	218
10.2.1 Die Institutionalisierung des Lebensverlaufs von Menschen mit Behinderung	219
10.2.2 Die Bedeutung von Lernbehinderung in einer ableistischen Wissensgesellschaft	221

10.2.3	Die Ambivalenz exkludierender Inklusion im System der Berufsausbildung	222
10.2.4	Die Bedeutung von Bildungsarmut in einem beruflich strukturierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	223
10.2.5	Die Bedeutung der normativen und kulturell-kognitiven Säule, Macht und institutionelle Trägheit	224
10.2.6	Grenzen und Erweiterungen	225
10.3	Bildungs- und sozialpolitische Implikationen	226
	Literatur	229
	Abkürzungsverzeichnis	244

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt zunächst allen Befragten, die sich an den standardisierten und offenen Datenerhebungen beteiligt haben und ohne deren Bereitschaft, Auskunft zu geben, diese Arbeit nicht hätte verfasst werden können:

Zum einen danke ich besonders den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen der Startkohorte 4 und ihren Eltern, die an den umfangreichen Befragungen des Nationalen Bildungspanels teilgenommen haben und dies bis heute immer wieder tun. Mit aller Bescheidenheit, die mit Vorlage einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit angebracht ist, würde ich mir wünschen, dazu beitragen zu können, die besonderen Herausforderungen mit denen diese jungen Menschen am Übergang ins Erwachsenenalter konfrontiert sind, aber auch ihre Potenziale, sich gut in die Erwerbsgesellschaft einzubringen, etwas mehr ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken.

Zum anderen danke ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bundesagentur für Arbeit, die sich die Zeit genommen haben, mir von ihrem Arbeitsalltag zu berichten und mich sehr warm und offen empfangen haben. Die Tatsache, dass ich die Praktiken in der (Reha-)Berufsberatung auch einer kritischen Prüfung unterzogen habe, soll nicht in den Hintergrund treten lassen, dass ich ausnahmslos auf sehr engagierte Beraterinnen und Berater getroffen bin. Meine Analyse ist deshalb keinesfalls als Kritik einzelner Personen zu verstehen. Jeder und jede unterliegt an seinem Arbeitsplatz bestimmten kollektiven Handlungsmustern und Wissenssystemen, die jenseits des „Hinterfragbaren“ als völlig selbstverständlich und naturgegeben hingenommen werden. Sind solche – wie im Falle der (Reha-)Berufsberatung – bedeutsam z. B. für die erfolgreichen Übergänge von Jugendlichen nach der Schule, ist es jedoch Aufgabe der Soziologie, diese als sozial aufzudecken und damit Veränderungsmöglichkeiten zu eröffnen. Insofern schließt auch hier meine Hoffnung an, dass die präsentierte Untersuchung Anhaltspunkte dafür geben möge, wie die Beraterinnen und Berater ihre wichtige Rolle noch besser im Sinne der Jugendlichen ausfüllen könnten.

Darüber hinaus haben verschiedene Personen zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen: Zunächst danke ich ganz herzlich Heike Solga und Justin J. W. Powell, die meine Arbeit begutachtet und ihre Entstehung über die Jahre begleitet und gefördert haben. Sie haben viele Entwürfe gelesen und mich in kritischen Diskussionen und mit ihrer Leidenschaft für die soziologische Untersuchung von Fragen der Bildung, Ungleichheit und Behinderung immer wieder motiviert und herausgefordert. Ich danke zudem Reinhard Pollak, Martina Diekhoff und Jürgen Schupp, die sich die Zeit genommen haben, als Mitglieder der Promotionskommission mitzuwirken. Des Weiteren möchte ich mich bei

meinen Kolleginnen und Kollegen der Projektgruppe „NEPS“, der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“, des Doktorandenkolloquiums und auch des „Inklusionskolloquiums“ für vielseitige Unterstützung bedanken. Hervorzuheben sind hier insbesondere: Paula Protsch, die als mein „Peer“ viele Teile der Dissertation gelesen und hilfreiches Feedback gegeben hat. Christian Brzinsky-Fay, Martin Ehlert, Jan-Paul Heisig, Laura Menze und Anne-Christine Holtmann deren Türen immer für methodische Fragen offenstanden. Rosine und Benjamin Edelstein, der nach wie vor mein Lieblings-„Sparring-Partner“ für Diskussionen über neo-institutionalistische Theorie ist. Claudia Finger danke ich dafür, dass wir weite Teile des Weges zur Promotion gemeinsam gegangen sind und Diana Lange für die Begleitung und gute Zusammenarbeit bei CIDER. Lisa Pfahl danke ich für viele anregende, hilfreiche Gespräche und Diskussionen. Den ehemaligen studentischen Hilfskräften Nora Waitkus, Andreas Hochthanner, Johannes Wagner, Jördys Behrens, Nuriani Hamdan und Georg Kosdon danke ich für Recherchen und Zuarbeiten unterschiedlichster Art und Gunda Thielking für Korrekturen. Dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung danke ich für die hervorragenden Forschungsbedingungen sowie die finanzielle Beteiligung an der Publikation dieses Buches. Finanziert wurde meine Stelle, in deren Rahmen diese Dissertation verfasst wurde, vom „Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung – eine gemeinsame Initiative des BMBF, der Jacobs Stiftung und der Leibniz Gemeinschaft“.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden und meiner Familie bedanken. Erstere haben besonders für die notwendige Zerstreuung gesorgt, die ein solcher Arbeitsprozess benötigt. Meine Eltern, Almuth Blanck und Reinhard Tegtmeier-Blanck, haben mich mit ihrer Leidenschaft für Fragen der (Bildungs-)Gerechtigkeit bereits früh angesteckt, stets ermuntert und die Voraussetzungen geschaffen, damit ich meinen Interessen folgen konnte. Julian Blanck hat immer ein offenes Ohr für das, was mich beschäftigt. Mein größter Dank gilt Felix Blanck, der mich auch in den anstrengenden Zeiten „ertragen“, bestärkt, umsorgt und nicht zuletzt liebevoll und hervorragend bekocht hat. Ich widme dieses Buch Elin Sophia Blanck, die mich jeden Tag daran erinnert, wie schön das Leben ist und was wirklich zählt: die Zukunft unserer Kinder!

Berlin, März 2020

Jonna M. Blanck

Kapitel 1

Einleitung

Übergänge stellen zentrale, kritische Ereignisse in den Lebensverläufen von Individuen dar (Mayer/Müller 1989). Insbesondere Übergänge im Bildungssystem, wie der von der Schule in den Ausbildungsmarkt, sind entscheidend für die späteren Arbeitsmarktchancen (vgl. Solga 2004, S. 39). Das deutsche Berufsausbildungssystem wird international als eines betrachtet, welches gute Bedingungen für einen reibungslosen und erfolgreichen Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt bietet (vgl. Buchmann/Kriesi 2011, S. 493). Der Übergang in den Arbeitsmarkt erfolgt anhand von zwei Schwellen: Zunächst müssen Jugendliche, die eine Berufsausbildung absolvieren wollen, einen Ausbildungsplatz erlangen. Nach dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung erfolgt dann der Übergang in den stark beruflich strukturierten Arbeitsmarkt. Übergänge von der Schule in Ausbildung haben eine herausgehobene Bedeutung für zukünftige Lebenschancen: Ausbildungslosigkeit erhöht das Risiko im weiteren Lebensverlauf arbeitslos zu werden und dadurch insgesamt in seiner Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt zu sein (vgl. Solga 2005; Konietzka 2007).

Formal gibt es keine Beschränkung hinsichtlich der zu erreichenden Schulabschlüsse für den Zugang zu einer dualen Berufsausbildung. Der Übergang nach der Schule kann vor diesem Hintergrund insbesondere für im Bildungssystem benachteiligte Jugendliche, wie solche ohne Schulabschluss oder mit maximal Hauptschulabschluss, eine *zweite Chance* zur Teilhabe im Bildungssystem bedeuten:

„Die Chance, auch solche Schüler wieder für Lernprozesse aufzuschließen, deren schulische Karriere durch demotivierende Misserfolge gekennzeichnet war, hat bis heute das duale System zu einem Stabilisierungsfaktor in der Sozialstruktur von nicht zu unterschätzender Tragweite gemacht.“ (Baethge 2008, S. 547).

Hierzu trägt insbesondere die Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten bei, die motivierend wirken und dadurch neue Bildungschancen eröffnen kann (vgl. ebd., S. 552).

Bisherige Erkenntnisse zeigen jedoch, dass der deutsche Ausbildungsmarkt stark segmentiert ist und Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss heute nur noch sehr geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen (ebd., S. 568). Ein entscheidender Grund für Ausbildungslosigkeit ist dementsprechend eine geringe Schulbildung: Im Zuge der deutschen Bildungsexpansion und der damit einhergehenden Öffnung des Gymnasiums und der Realschule

nahm der relative Anteil von Personen ab, der keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss erwarb. Gleichzeitig ist diese Gruppe unter den Ausbildungslosen überproportional vertreten (vgl. Solga 2005).

Förderschülerinnen und -schüler stellen mit 54,4 Prozent einen beträchtlichen Anteil derer, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Insgesamt verließen nach dem Schuljahr 2015/2016 fast 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen diese ohne Hauptschulabschluss. Die größte Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler wird an Förderschulen für sogenannte „Lernbehinderte“ unterrichtet (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).¹ Diese Gruppe ist im Folgenden gemeint, wenn von Förderschülerinnen und -schülern gesprochen wird. Im gegliederten deutschen Schulsystem besuchen sie die niedrigste Schulform. Damit stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten diese benachteiligten Jugendlichen bei Verlassen der Schule haben, von der zweiten Chance zur Bildungs- und damit auch gesellschaftlichen Teilhabe zu profitieren.

Abgesehen davon, dass bekannt ist, dass Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nur geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, gibt es bislang wenig Erkenntnisse darüber, wie die Ausbildungschancen und Übergänge konkret von Förderschülerinnen und -schülern aussehen und wie diese erklärt werden können (siehe Kapitel 4). Die vorliegende Arbeit macht es sich daher zur Aufgabe, *die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern in Deutschland nach der Schule zu untersuchen*. International hat sich zwar für unterschiedliche Systeme der Schul- und Berufsausbildung gezeigt, dass Jugendliche mit Behinderungen mit erschwerten Bedingungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Gleichzeitig muss der Wissenstand um den Übergang von der Schule in den Beruf und seine Einflussfaktoren bei Menschen mit Behinderungen insgesamt und auch speziell für Deutschland als ausgesprochen dürftig bezeichnet werden (vgl. Kapitel 4). Vor dem Hintergrund des insgesamt positiv bewerteten deutschen Übergangssystems soll diese Studie damit dazu beitragen, zu verstehen, wie die Übergänge nach der Schule von Jugendlichen mit (Lern-)Behinderung bzw. von Förderschulen und damit einer – wie im Folgenden ausgeführt werden wird – besonders benachteiligten Gruppe in einem stratifizierten Schulsystem mit einem anschließenden beruflich spezifischen Ausbildungsmarkt aussehen, was sie beeinflusst und wie individuelle und institutionelle Merkmale hier zusammenspielen.

Übergänge werden dabei als das Ergebnis eines engen Zusammenspiels von Strukturen, Ressourcen und Agency betrachtet. Zusammen entscheiden diese

1 Das sonderpädagogische Fördersystem gliedert sich in Deutschland entlang von acht Förderschwerpunkten: „Lernen“, „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“, „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“ und „langandauernde Krankheit“, für die jeweils eigenständige Schularten zur Verfügung stehen (vgl. KMK 1994, S. 6f.).

drei Faktoren über ihren Zeitpunkt und Verlauf (vgl. Schoon/Lyons-Amos 2016, S. 13f.). Als soziale Strukturen sind insbesondere Institutionen für die Übergänge und die damit einhergehende Allokation zu sozialen Positionen entscheidend: Übergänge werden vollzogen im Rahmen von strukturierten Übergangsprozessen, welche durch Institutionen und mit diesen verknüpften Fremdselektionsprozessen von Gatekeepern maßgeblich definiert und gesteuert werden. Sie bestimmen die Spielräume, innerhalb derer Individuen handeln können (vgl. Mayer/Müller 1989; Sackmann/Wingens 2001; Mayer 2004). Die Nutzungsmöglichkeiten der Spielräume hängen einerseits von Ressourcen, andererseits von der Agency von Individuen ab. Bei Ressourcen handelt es sich um Mittel, auf die Akteure zurückgreifen können, um Handlungen zu vollziehen oder Ziele zu erreichen. Diese können sowohl in einer Person als auch ihren Beziehungen liegen oder materieller, z. B. finanzieller Art sein (vgl. z. B. Eberhard 2012). Der Begriff Agency beschreibt die Fähigkeit von Individuen, Entscheidungen zu treffen und soziale Beziehungen selbsttätig zu gestalten. Sie ist wichtig, da Übergänge Aktivitäten und Entscheidungen von Individuen verlangen, die ihren Verlauf nicht unerheblich beeinflussen (vgl. Sewell 1992; Hitlin/Elder 2007). Agency spielt insbesondere mit Blick auf Selbstselektionsprozesse eine nicht zu vernachlässigende Rolle (vgl. Solga 2005). Lebensverläufe müssen als endogene, selbstreferentielle Prozesse verstanden werden, in denen Individuen auf Basis von früheren Erfahrungen und Ressourcen handeln (vgl. Mayer 2004, S. 166). So ist die Verfügbarkeit von Ressourcen

„[...] das Resultat sozialstrukturell unterschiedlicher Lebensgeschichten und damit verbundener Aneignungsprozesse [...]“ (Solga 2005, S. 53).

Aber auch die Agency kann nicht nur aufgrund von individuellen Präferenzen oder Persönlichkeitseigenschaften divergieren, sondern auch durch unterschiedliche Lebensgeschichten. Übergänge sind damit auch das Ergebnis einer Kumulation von Chancen oder Benachteiligungen. Dies macht sie als Gegenstand der Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit und ihrer Verstetigung im Lebensverlauf besonders bedeutsam.

Die Agency und Ressourcenausstattung, mit welcher Jugendliche den Übergangsprozess bewältigen können, werden zentral von drei Institutionen geprägt: von Familien und Schulen bzw. dem Bildungssystem sowie Ausbildungsmärkten. Familien und die in diesen verfügbaren Ressourcen bestimmen maßgeblich, welche Unterstützungsleistungen Jugendlichen im Bildungsprozess und bei der Ausbildungsplatzsuche zukommen (können) und damit ihre Chancen, in eine Ausbildung einzumünden. Zudem gibt es ein enges Zusammenspiel von familiärer Herkunft und schulischen Bildungschancen: Die Zuweisung zu den einzelnen Schulformen erfolgt in Deutschland stark herkunftsbedingt (vgl. z. B. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Unterschiedliche Schulformen bieten

des Weiteren unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten, und Ausbildungschancen sind stark von den damit verknüpften schulischen Bildungsprozessen abhängig. Ausbildungschancen werden zudem von den Zugangsregeln des Ausbildungsmarktes sowie den Auswahlprozessen von Gatekeepern gesteuert. Nur mit einer Perspektive, die sowohl familiäre und schulische als auch Prozesse der Fremdselektion beim Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt berücksichtigt, können daher Kontinuitäten sozialer Benachteiligung im Lebensverlauf aufgedeckt werden.

Was bedeutet dies konkret für die Betrachtung der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern? Bei Förderschülerinnen und -schülern handelt es sich um eine familiär sehr stark benachteiligte Gruppe: Die Jugendlichen sind hinsichtlich ihres sozialen Hintergrunds noch stärker benachteiligt als Hauptschülerinnen und -schüler (vgl. z. B. Gaupp/Geier 2010, S. 68). Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, solche mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Staatsbürgerschaft sowie Jungen sind an Förderschulen überrepräsentiert (vgl. Begemann 2002; Wagner/Powell 2003; Kornmann 2003; Wagner 2005, S. 19 f.; Cloerkes 2007, S. 94 ff.; Wocken 2007; Kemper/Weishaupt 2011; Powell/Wagner 2014). Förderschülerinnen und -schüler kommen zudem häufig aus überdurchschnittlich großen, instabilen Familienverhältnissen, viele haben nicht immer mit ihren leiblichen Eltern zusammengelebt und bereits Erfahrung mit Heimaufenthalten (vgl. Pfahl 2004, S. 13, 51; Gaupp/Prein 2007, S. 14). Mit Blick auf ihre Bildungsherkunft wurde gezeigt, dass ihre Eltern häufig keinen oder nur einen Hauptschulabschluss und keine abgeschlossene berufliche Ausbildung haben. Sind sie erwerbstätig, dann vor allem als Arbeiter oder in un- und angelernten Tätigkeiten (vgl. Marquardt 1977, S. 28 ff.; Willand/Verbeck 1994, S. 438 f.; Pfahl 2004, S. 146; Gaupp/Prein 2007, S. 16). Nicht zufällig wurde die Förderschule für „Lernbehinderte“ vor diesem Hintergrund auch als „Armenschule“ bezeichnet (vgl. Hänsel/Schwager 2004). Damit stehen den Jugendlichen bei Verlassen der Schule nur geringe familiäre Unterstützungsressourcen für das Finden einer Ausbildungsstelle zur Verfügung.

Grundlegend für die Überweisung an eine Förderschule „Lernen“ ist, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt wird. Bei diesem handelt es sich um den „schulisch institutionalisierten Behinderungsbegriff“ (Cloerkes/Felkendorff 2007, S. 70). Der „Förderschwerpunkt Lernen“ bzw. eine Lernbehinderung ist damit kein feststehender Begriff, sondern muss als ein schulisch institutionalisiertes, kulturell und historisch kontingentes Konstrukt verstanden werden (vgl. Powell 2011). Was das bedeutet, wird klar, wenn berücksichtigt wird, dass Vorstellungen von Lernbehinderung zwischen Ländern variieren (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 18; Powell 2011; Tomlinson 2017). Wie kulturabhängig „Lernbehinderung“ interpretiert wird, verdeutlichen nicht zuletzt die auch innerhalb von Deutschland starken regionalen Unterschiede in den Klassifikationsraten von Schülerinnen und Schülern als „lernbehindert“ (vgl. z. B.

Dietze 2011). Darüber hinaus unterliegt der Lernbehinderungsbegriff ständigen historischen Veränderungen und hat sich seit Einführung der Förderschule „Lernen“² zu Beginn des 20. Jahrhunderts mehrfach gewandelt (vgl. Pfahl 2011). Bis heute dominiert in der öffentlichen Wahrnehmung und Teilen der Wissenschaft die Vorstellung, dass es sich bei Lernbehinderung um ein Intelligenzdefizit handelt. Dies ist jedoch wissenschaftlich nicht haltbar: Die Auffassung, dass sich die etikettierten Schülerinnen und Schüler tatsächlich aufgrund ihrer IQ-Werte von nicht-etikettierten unterscheiden, erzeugte vielfachen Widerspruch (ausführlich dazu Kapitel 7 und Abschnitt 8.1.1). Ausschlaggebend hierfür war nicht zuletzt, dass gezeigt wurde, dass es einen Überschneidungsbereich zwischen den IQ-Werten der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen und Grund- bzw. Hauptschulen gibt (vgl. Thimm/Funke 1980, S. 589 ff.). Vor dem Hintergrund der Zusammensetzung der Schülergruppe ist vielmehr anzunehmen, dass es sich bei der Förderschulzuweisung um ein „herkunftsabhängiges Gatekeeping“ im Bildungssystem handelt (Solga 2005, S. 138). In diesem Zusammenhang verweisen konflikttheoretische Perspektiven auf die Funktion des Bildungssystems, soziale Ordnung und die Hierarchie sozialer Klassen zu legitimieren, indem der Anschein erweckt wird, diese basiere auf Begabung und Verdienst (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; siehe auch Tomlinson 1982).

Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängt stark von den Bildungsmöglichkeiten ab, die ihnen insbesondere in Schulen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Solga 2016, S. 206; Gomolla/Radtke 2002, Kapitel 2). Schulen verleihen zum einen Zertifikate, die für den Zugang zu Ausbildungsplätzen entscheidend sind. Zum anderen beeinflussen sie mit ihren institutionellen Lernumwelten maßgeblich, wie sich Schülerinnen und Schüler selbst sehen, wahrnehmen, wie sie handeln, welche Pläne sie fassen und damit ihre Agency (vgl. z. B. Pfahl 2011, 2012; siehe auch Knigge/Hannover 2011; Dumont et al. 2017). Ferner bieten verschiedene Schulformen unterschiedlich gute „learning opportunities“ (Gamoran 1987), die beeinflussen, über welche Ressourcen Kinder und Jugendliche verfügen, z. B. welche Fähigkeiten sie erwerben und welche sozialen Kontakte sie haben. Dies zusammen bestimmt maßgeblich die Handlungsoptionen und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der Schule. Wie bereits erwähnt führt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch heute noch zur Überweisung an die Förderschule – trotz vieler Möglichkeiten für inklusive Beschulung an Regelschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016; zu den Möglichkeiten der inklusiven/integrativen Beschulung an Regelschulen siehe Blanck 2014).³ Legitimiert wird die Sonderbeschulung damit, dass diese

2 Diese wurde bis in die 1960er Jahre Hilfsschule, danach Sonderschule genannt.

3 Ferner bleibt die Zahl derer, die an Förderschulen unterrichtet werden, fast in allen Bundesländern über die Jahre stabil, trotz steigender Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden (Statistisches Bundesamt 2016).

besonders förderliche Bedingungen für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler böte und so ihre Benachteiligung im Schulsystem kompensieren würde (vgl. Hänsel 2003, S. 593). Eins der wichtigsten Ziele der segregierten Beschulung von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen war zudem von Anfang an, diese für einen Beruf zu qualifizieren und ihnen zu ermöglichen, ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 26).

Aufgrund ihrer organisationalen Ausgestaltung handelt es sich bei Förderschulen jedoch um „ambivalente Institutionen“ (Powell 2011, S. 174): Die Feststellung einer Behinderung ist in Wohlfahrtsstaaten mit einem grundsätzlichen Verteilungsproblem verknüpft. Bedürftige Personen sollen in diesen von staatlichen Organisationen mit den für das Leben notwendigen Ressourcen versorgt werden. Grundlage hierfür ist die Feststellung einer Bedürftigkeit basierend auf einem historisch entwickelten Kategoriensystem, das die Grenze der (Nicht-)Bedürftigkeit definiert. Auch Behinderungen können unter eine solche Definition fallen. Die wohlfahrtsstaatliche Etikettierung als „bedürftig“ oder auch „behindert“ ist dann mit Privilegien verbunden, die darauf abzielen, die Betroffenen durch bestimmte rehabilitative Maßnahmen wieder in die Gesellschaft einzugliedern. Durch die Anwendung dieser Maßnahmen kommt es aber zu Einschränkungen anderer Rechte und einem sozialen Stigma (vgl. Stone 1984, S. 12 ff.). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die „kommunikative Berücksichtigung“ einer Behinderung in Organisationen und die Zuweisung gesonderter Maßnahmen eigene Mechanismen der Ausgrenzung produziert (Wansing 2007, S. 289). Dieses Dilemma findet sich auch im Bereich des Schulsystems, worauf die viel verwendete Formel des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (Füssel/Kretschmann 1993, S. 49) verweist: Werden Kinder oder Jugendliche als „behindert“ klassifiziert, können sie einer Förderschule zugewiesen werden. Einerseits erhalten sie dort im Vergleich zu Regelschulen mehr Unterstützung. Beispielsweise werden sie in kleinen Lerngruppen unterrichtet, wodurch mehr Lehrerstunden pro Kopf als an anderen Schulen zur Verfügung stehen. Andererseits steht der Besuch einer Regelschule bei Vorliegen einer Behinderung auch heute noch oft unter einem Ressourcenvorbehalt – die Schulwahl obliegt also nicht der Wahl des Schülers oder der Schülerin (vgl. Klemm 2015, S. 17) – und der Besuch der Förderschule ist damit unumgänglich. Diesbezüglich zeigen Untersuchungen, dass der Besuch der Förderschule eben nicht dazu führt, dass die in vielen Fällen bereits bei der Überweisung bestehenden Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler – wie durch den häufig verwendeten Begriff „Schonraum“ impliziert – ausgeglichen, sondern vielmehr manifestiert und verfestigt werden (vgl. z. B. Schumann 2007; Wocken 2007).

Untersuchungen, die die Effekte der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Schulzweige oder -formen analysieren, haben eine lange Tradition in der Bildungsforschung – insbesondere für Deutschland mit seinem hierarchisch gegliederten Schulsystem (vgl. z. B. Baumert/Köller 1998;

Hallinan 2000). Darüber, wie die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern nach der Schule verlaufen, ist jedoch wenig bekannt, ebenso wie über die Wirkung des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen, insbesondere im Verhältnis zur familiären Benachteiligung. Schließlich handelt es sich bei der Förderschule um eine Schulform, die lange Zeit weitgehend aus dem Blick der allgemeinen Schulforschung ebenso wie dem der Übergangsforschung verschwunden war (vgl. Hänsel 2003). Erst seit Beginn der 2000er Jahre, insbesondere vor dem Hintergrund der hitzigen Debatte um die „Inklusion“ von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung seit Ratifizierung der UN Konvention (UN-BRK) über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahre 2008, sind diese wieder in das Blickfeld der Öffentlichkeit und auch Bildungsforschung geraten. Gegenstand heftiger (bildungspolitischer) Debatten ist vor allem Artikel 24 der UN-BRK (vgl. UN 2006; Blanck/Edelstein/Powell 2013), welcher Deutschland u. a. verpflichtet, die systematische Ausgrenzung behinderter Kinder und Jugendlicher aus dem Regelschulsystem zu beenden (vgl. Degener 2009). Der Artikel geht jedoch über den schulischen Bereich, auf den er überwiegend reduziert wird, hinaus. Artikel 24 verlangt die Verwirklichung von inklusiver Bildung auf *allen* Ebenen des Bildungssystems und umfassende Teilhabechancen für Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt. Hinsichtlich der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt geben die bisherigen Untersuchungen deutliche Hinweise darauf, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Besuch der Förderschule – entgegen ihrer Zielsetzung – zusätzlich „schulisch behindert“ (Powell 2007) werden und sich der Förderschulbesuch negativ auf die Übergänge der Jugendlichen nach der Schule auswirkt (siehe dazu Abschnitt 4.1). Als ausschlaggebend hierfür werden Prozesse betrachtet, die zum einen auf die schulische Segregation von sozial Benachteiligten in eine gesonderte Schulform, geringe Möglichkeiten zum Lernen durch reduzierte Lehrpläne sowie auf die Begrenzung des Zertifikatserwerbs auf maximal den Hauptschulabschluss bzw. häufig nur den Abschluss der Förderschule an diesen zurückgeführt werden. Zum anderen auf die Etikettierung als „lernbehindert“, welche in enger Verbindung mit Stigmatisierungsprozessen steht. Beides zusammen kann sich negativ auf die Ressourcenausstattung und Agency der Jugendlichen auswirken, welche beim Übergang wichtig sind. Damit würde die herkunftsabhängige Feststellung einer Lernbehinderung in der Schule auch maßgeblich zu einer Benachteiligung im weiteren Lebensverlauf führen.

Die wenigen vorhandenen Studien zu den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern sind jedoch bislang überwiegend regional begrenzt und qualitativ angelegt und basieren oftmals auf sehr kleinen, selektiven Untersuchungsgruppen. Zudem kommen sie zum Großteil ohne Vergleichsgruppe aus und die Selektivität der Schülergruppe hinsichtlich ihres sozialen Hintergrunds wird bei der Analyse der Ausbildungschancen nicht kontrolliert. Vor diesem Hintergrund bleibt einerseits unklar, wie die Übergänge von Förderschülerinnen

und -schülern in Deutschland tatsächlich aussehen und andererseits inwiefern die geringen Ausbildungschancen der Jugendlichen auf den Besuch der Förderschule zurückzuführen sind. In dieser Arbeit wird vor diesem Hintergrund *erstens* zunächst anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von Förderschülerinnen und -schülern beschrieben, wie die Agency und Ressourcenausstattung dieser Gruppe und wie ihre Übergänge nach der Schule aussehen. Ermöglicht wird dies zum ersten Mal durch die Nutzung der Daten des nationalen Bildungspanels (NEPS, vgl. Blossfeld et al. 2011; Ludwig-Mayerhofer et al. 2011, siehe auch Abschnitt 7.2). Zudem wird anhand eines statistischen Matchings analysiert, *welchen Effekt der Förderschulbesuch auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen hat*. Für diesen Teil der Untersuchung werden Förderschülerinnen und -schüler mit Jugendlichen von Hauptschulen verglichen. Damit kann abgeschätzt werden, wie die Agency und Ressourcenausstattung sowie Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu dieser ebenfalls (beim Ausbildungszugang) benachteiligten Gruppe ausfallen.⁴ Da die Förderschule das Ziel verfolgt, Jugendlichen einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung zu sichern, wird somit der Erfolg dieser Schulform mit Blick auf ihre eigene Zielsetzung überprüft (vgl. Pfahl 2011).

Darüber hinaus sollen in dieser Arbeit Gelingensbedingungen der Übergänge in den Blick genommen werden. Während die psychologische Forschung in diesem Zusammenhang vor allem auf individuelle Resilienzfaktoren fokussiert, gilt es aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive neben behindernden Einflüssen auch soziale, institutionelle „Gelingensbedingungen“ zu betrachten, die zu einem „Erfolg wider Erwarten“ führen und besondere Ansatzpunkte für das Verringern sozialer Benachteiligung darstellen können (vgl. Solga et al. 2013). Ein zentrales Interesse der Soziologie betrifft hier zum einen die Frage der Kompensation oder Verstärkung familiärer und sozialer Benachteiligungen durch (wohlfahrtsstaatliche) Organisationen und Institutionen. Für den Zugang zum dualen Ausbildungssystem sind vor allem die Auswahlprozesse von Betrieben entscheidend. Diese bestimmen, welche Jugendlichen als Auszubildende aufgenommen werden. Förderschülerinnen und -schüler haben jedoch nur geringe Chancen, von Betrieben ausgewählt zu werden (vgl. Imdorf 2007; siehe auch Protsch 2014). Vor diesem Hintergrund kommt ein weiterer wohlfahrtsstaatlicher Akteur ins Spiel: Eine besondere Rolle für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern spielt die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit. Sie hat den Auftrag, Jugendliche beim Übergang in die berufliche Ausbildung zu

4 Es wäre zudem interessant, für die anstehende Untersuchung einen Vergleich von Förder- und Integrationsschülerinnen und -schülern – also Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ an Regelschulen – vorzunehmen. Dies ist jedoch aufgrund der Datenlage nicht möglich, da es aktuell keine (deutschlandweite) repräsentative Stichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern gibt.

unterstützen und ihre Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Zu diesem Zweck stehen ihr verschiedene Instrumente zur Verfügung: Neben individueller Beratung der Jugendlichen ist insbesondere ihre Funktion als Vermittler zwischen Jugendlichen und Betrieben mit freien Ausbildungsplätzen zu nennen. Darüber hinaus kann sie Hilfen bereitstellen, die für das Finden und erfolgreiche Abschließen einer Berufsausbildung entscheidend sein können. Ferner gibt es die Möglichkeit, außerbetriebliche Ausbildungen zu finanzieren. Insgesamt besteht ein allein in direkten, fiskalischen Kosten gemessen milliardenschweres System umfangreicher institutioneller Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. z. B. Neumann et al. 2010 zu den Kosten der Maßnahmen in Berufsbildungswerken).

Jedoch stehen nicht alle Fördermittel für alle Jugendlichen zur Verfügung, und die verschiedenen Maßnahmen der Berufsberatung bieten unterschiedlich gute Möglichkeiten der späteren Verwertung auf dem Arbeitsmarkt. Auch hier kommt wieder das grundsätzliche Verteilungsproblem in Wohlfahrtsstaaten zum Tragen (vgl. Stone 1984, S. 12 ff.): Entscheidend dafür, welche Unterstützungsleistungen die Jugendlichen von den Agenturen für Arbeit erhalten und welchen Maßnahmen sie zugewiesen werden, sind wiederum Klassifikationsprozesse – hier entlang der Kategorien „Förderungsbedürftigkeit“ und „Behinderung“ sowie „Eignung“. Zwar gibt es formale Vorgaben dazu, wie sowohl bei der Klassifikation als auch Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen vorgegangen werden soll (vgl. Kapitel 3). Diese lassen aber erhebliche Entscheidungsspielräume für die (Reha-)Beraterinnen und Berater sowie Berufspsychologinnen und -psychologen, welche in den Agenturen für Arbeit für diese zuständig sind: Bei der Feststellung von „Behinderung“ soll das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“ z. B. nicht einfach aus dem schulischen Kontext übernommen werden, sondern es muss festgestellt werden, ob ein Jugendlicher oder eine Jugendliche eine Behinderung im Sinne der Sozialgesetzgebung aufweist. Was konkret unter einer Behinderung zu verstehen ist, ist jedoch weitgehend offen. Mit Blick auf die Kompensation der Benachteiligung von Jugendlichen ist die Feststellung einer „Behinderung“ zudem – wie schon in der Schule – spannungsreich: Für Jugendliche, die als behindert identifiziert und klassifiziert werden, stehen einerseits zusätzliche Förderinstrumente zur Verfügung. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass ihre Klassifikation mit der Überweisung in besondere Maßnahmen einhergeht, die nur geringe Verwertungschancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bringen. Die Feststellung von Eignung ist ferner zentral, da nur Jugendliche, die als „geeignet“ klassifiziert werden, auch als „Bewerberin“ oder „Bewerber“ geführt und über offene Ausbildungsstellen informiert oder ihnen außerbetriebliche Ausbildungen sowie Hilfen zur Unterstützung der Ausbildung finanziert werden können. Dabei bleibt weitgehend interpretationsoffen, wann ein Jugendlicher ausbildungsreif oder berufsgeeignet ist. Welche Jugendlichen vor diesem Hintergrund von der Unterstützung beim

Ausbildungszugang profitieren können, hängt davon ab, wie im Prozess der Berufsberatung mit diesen Entscheidungsspielräumen umgegangen wird. Damit greift die Untersuchung gleich zwei übergeordnete Themen auf: Die Unterscheidung zwischen dem Normalen und der Abweichung ist ein Kernthema der Soziologie (z. B. Durkheim 1983; Merton 1968/2016). Mit Fragen der Konstruktion von Behinderung befassen sich zudem insbesondere die Disability Studies (vgl. Albrecht/Seelmann/Bury 2011). Beide Prozesse laufen kombiniert in der Berufsberatung ab.

Entscheidungen, die in Organisationen wie den Agenturen für Arbeit getroffen werden, können jedoch weder als alleiniges Ergebnis individueller Präferenzen und Einstellungen der Akteure noch als Ausdruck der individuellen Eigenschaften der Jugendlichen betrachtet werden (vgl. Cicourel/Kitsuse 1963; Gomolla/Radtke 2002). Im Rahmen neo-institutionalistischer organisationssoziologischer Forschung konnte gezeigt werden, dass Organisationen auf konfligierende Anforderungen und Deutungsangebote aus ihrer Umwelt – z. B. von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Betrieben – mit der Herausbildung institutioneller Vorgaben reagieren. Akteure in Organisationen streben zudem nach Legitimität und richten ihre Entscheidungen und ihr Handeln dafür an solchen institutionellen Vorgaben aus – auch entgegen ihrer individuellen Präferenzen und Einstellungen (vgl. March/Olsen 1989; Scott/Davis 2007; Gomolla/Radtke 2002). Grundsätzlich ist anzunehmen, dass der Schulbesuch in enger Verbindung mit den anschließenden Klassifikations- und Zuweisungsprozessen steht (vgl. Meyer 1977; siehe auch Bills 2003, S. 452). Zentral für die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung ist demnach, wie der Förderschulbesuch in der Berufsberatung verarbeitet und die Klassifikations- und Zuweisungsprozesse von Jugendlichen aus Förderschulen in einem geteilten Regelsystem institutionalisiert wurden, welches hier als „Institution Berufsberatung“ verstanden wird. Je nachdem, was die „Institution Berufsberatung“ umfasst, kann sie eine wichtige Unterstützungsquelle für gelingende Übergänge benachteiligter Jugendlicher nach der Schule sein und das Fehlen wichtiger Ressourcen (zumindest teilweise) kompensieren. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Benachteiligung der Jugendlichen auch im Prozess der Berufsberatung fortgesetzt wird (vgl. Stauber/Walther 2000). Die Berufsberatung kann damit als *Gatekeeper* betrachtet werden. Solche zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Zugang zu knappen Gütern oder Positionen kontrollieren (vgl. Lewin 1947; Taylor 1975; DeSena 1994; Struck 2001; Corra/Willer 2002; Wells 2013). Für ein Verständnis der Bedeutung der Berufsberatung für die Übergänge von Jugendlichen mit Behinderung ist es also notwendig, nicht nur die Klassifizierten, sondern insbesondere die Klassifizierer, welche eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Behinderung einnehmen in den Fokus zu stellen (Waldschmidt 2004, S. 366 f.). Bei der Untersuchung der Feststellung von Behinderung handelt es sich damit um eine Analyse von „Ableism“. Also dessen, was in einer Gesellschaft

als normale bzw. un-/abnormale Befähigung betrachtet wird und damit um eine Problematisierung des Normalen, welches ideologisch geprägt und relational ist, also in den und durch die Beziehungen und Positionen einer Gesellschaft institutionalisiert. Dies hat für die Betroffenen symbolische, aber insbesondere in Form von in Organisationen wie der Berufsberatung institutionalisiertem Ableism in Bildungs- und Wissensgesellschaften auch konkrete materielle sowie rechtliche Konsequenzen wie möglicherweise den Ausschluss oder die Segregation von Menschen, die als „abnormal“ betrachtet werden (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015): Denn mit ihrer Verteilungspolitik strukturiert die Berufsberatung die Übergänge und weiteren Lebensverläufe der Jugendlichen. Durch die enge Kopplung der Kategorien nicht-/behindert und nicht-/geeignet mit Hilfen und Maßnahmen kann sie maßgeblich dazu beitragen, dass sich Differenz in ungleiche soziale Positionen und damit soziale Ungleichheit übersetzt (vgl. Solga et al. 2009). Durch eine Verbindung der Kategorie Lernbehinderung aus dem schulischen Bereich mit den Klassifikations- und Zuweisungsprozessen in der Organisation kann sie zudem zur Verstetigung von sozialer Benachteiligung im Lebensverlauf beitragen (vgl. Tilly 1998, Kapitel 3).

Eine systematische Untersuchung dazu, wie Förderschülerinnen und -schüler in der Berufsberatung klassifiziert und welche Hilfen und Maßnahmen ihnen zugewiesen werden, steht bislang aus. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit *zweitens* untersucht, in welchem Verhältnis der Förderschulbesuch zur Klassifikation von Behinderung und Eignung und den daran anknüpfenden Zuweisungsprozessen steht und ob die Berufsberatung zur Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung dieser Schülergruppe beiträgt. Die konkrete Forschungsfrage lautet, *wie die handlungsleitende „Institution Berufsberatung“ aussieht, in welche Ressourcen sie eingebettet ist und was sie für die Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Übergang nach der Schule bedeutet.*

Der Forschungsstand weist hinsichtlich der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern zudem darauf hin, dass trotz deutschlandweit ähnlicher schulischer und herkunftsbezogener Ausgangslagen sowie Unterstützungsmöglichkeiten durch die Agenturen für Arbeit eine nicht zu vernachlässigende Heterogenität innerhalb der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler in den Übergängen besteht (vgl. Abschnitt 4.1). Es gibt also eine erklärungsbedürftige Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen. Für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss zeigte sich, dass Heterogenität in Ausbildungschancen auch das Resultat unterschiedlicher Agency sowie Ressourcenausstattungen ist. Inwiefern sich dies auf die Situation von Förderschülerinnen und -schülern übertragen lässt, ist jedoch weitgehend offen. *Drittens* wird in dieser Untersuchung daher danach gefragt, *inwiefern die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern das Ergebnis divergierender Agency und Ressourcenausstattungen der Jugendlichen sind.* Vor dem Hintergrund der Untersuchung

des Effekts des Förderschulbesuchs sowie der Klassifikations- und Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung ist der Fokus auf die Erklärung der Intragruppenvarianz wichtig, um zum einen zu verstehen, welche Möglichkeiten die Jugendlichen selbst haben, sozialen Ausgrenzungsprozessen etwas entgegenzusetzen und den Übergang nach der Schule erfolgreich zu bewältigen. Zum anderen erweitert die Untersuchung der dritten Frage den Fokus dieser Arbeit, da analysiert wird, inwiefern Übergänge im *Zusammenspiel* von Selbst- und Fremdselektionsprozessen hervorgebracht werden. Die Analyse von Intragruppenvarianz ist zudem besonders geeignet, um Gelingensbedingungen zu identifizieren (vgl. Solga et al. 2013).

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird vorgestellt, welche Anschlussmöglichkeiten für Förderschülerinnen und -schüler nach Verlassen der allgemeinen Schule bestehen, wer die zentralen Gatekeeper sind, die über den Zugang zu diesen entscheiden, und was darüber bekannt ist, welche Verwertungschancen sie jeweils auf dem Arbeitsmarkt bieten (Kapitel 2). Anschließend wird dargestellt, welche formalen Vorgaben es für die Berufsberatung und die Klassifikations- und Zuweisungsprozesse in dieser gibt. Dabei wird auch herausgearbeitet, welche Entscheidungsspielräume diese offenlassen (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird der Forschungsstand zu den Untersuchungsfragen vorgestellt sowie konkret herausgearbeitet, welche Forschungslücken bestehen. Darauf folgen die theoretischen Überlegungen dazu, wie die Agency und Ressourcenausstattung von Jugendlichen durch den Förderschulbesuch in Kombination mit der familiären Benachteiligung der Jugendlichen beeinflusst werden und so auf ihre Ausbildungschancen wirken. Ferner wird erläutert, welche Möglichkeiten der Kompensation, aber auch welche Gefahren der Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern im Rahmen der Berufsberatung bestehen sowie welche Erklärungsansätze es für die Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern geben kann. Die theoretischen Überlegungen sind entlang von drei Mechanismenbündeln strukturiert: 1. geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out, 2. geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation sowie 3. geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen von Arbeitgebern (Kapitel 5). In Kapitel 6 wird dann die theoretische Perspektive des Neo-Institutionalismus vorgestellt, welche grundlegend für die Untersuchung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung ist. Darauf folgen die empirischen Kapitel zu den o. g. Untersuchungsfragen (Kapitel 7, 8 und 9). Abschließend werden zentrale Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und ein Fazit gezogen (Kapitel 10).

Methodisch folgt die Arbeit einem *mixed methods* Ansatz mit der Struktur (QUAN→QUAL→QUAN) (vgl. Kelle 2014): Die Ressourcen und Agency der Förderschülerinnen und -schüler und ihre Übergänge werden zunächst quantitativ beschrieben und mit denen von Hauptschülerinnen und -schülern ver-

glichen sowie der Effekt des Förderschulbesuchs im Rahmen eines statistischen Matchings analysiert. Danach folgt eine qualitative Untersuchung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung. Darauf aufbauend werden die Erklärungsfaktoren für die Intragruppenvarianz wiederum quantitativ analysiert. Hierbei wird anhand von logistischen Regressionen eruiert, welche Faktoren beeinflussen, ob Jugendliche direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später einen Ausbildungsplatz finden.

Kapitel 2

Anschlussmöglichkeiten nach der Förderschule und ihre Gatekeeper

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche zentralen Anschlussmöglichkeiten Förderschülerinnen und -schülern nach Verlassen der Schule formal offenstehen. Differenziert werden diese hier nach Möglichkeiten der Berufsausbildung, welche sich nach Lernorten und Art des Ausbildungsberufs unterscheiden. Zudem werden Berufsvorbereitungen sowie Anschlussmöglichkeiten außerhalb des Systems der beruflichen Qualifizierung vorgestellt, z. B. die Erwerbstätigkeit auf dem Arbeitsmarkt oder in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Zu allen Anschlussmöglichkeiten wird zum einen jeweils erläutert, welche Akteure über den Zugang entscheiden. Die zentralen Gatekeeper beim Zugang zur Ausbildung sind Betriebe, die Kultusministerien der Länder und die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit.⁵ Zum anderen wird ausgeführt – sofern Erkenntnisse dazu vorliegen –, welche Verwertungschancen die unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten auf dem Ausbildungs- bzw. späteren Arbeitsmarkt bieten. Grundsätzlich stehen Förderschülerinnen und -schüler die gleichen Möglichkeiten offen in das berufliche Bildungssystem überzugehen wie Schülerinnen und Schülern von anderen Schulformen. Deshalb sollen hier alle relevanten Möglichkeiten des Anschlusses nach der Schule vorgestellt werden, damit deutlich wird, welche alternativen Wege die Jugendlichen zumindest theoretisch einschlagen könnten. Für Förderschülerinnen und -schüler bestehen jedoch nicht in allen Anschlussmöglichkeiten die gleichen Chancen, in diese einzumünden. Abschließend wird deshalb kurz diskutiert, was basierend auf der amtlichen Statistik über den Zugang von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bekannt ist, zu denen Förderschülerinnen und -schüler überwiegend gehören (siehe Kapitel 1, zu den tatsächlichen Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern, siehe Abschnitt 7.3.2).

5 Über den Zugang zu einigen von den Agenturen für Arbeit finanzierten Maßnahmen entscheiden ggf. auch die Maßnahmeträger. Da der Zugang grundsätzlich jedoch zunächst von der Berufsberatung genehmigt werden muss, wird diese hier als zentraler Gatekeeper betrachtet.

2.1 Möglichkeiten der Berufsausbildung

Deutschland ist ein Land mit einem stark beruflich strukturierten Arbeitsmarkt. Der Zugang zu späteren, sicheren Beschäftigungsmöglichkeiten hängt daher davon ab, dass Jugendliche eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren (vgl. Konietzka 2007). Bei Berufsausbildungen können betriebliche, außerbetriebliche und schulische unterschieden werden (§ 2 Abs. 1 Nr. 1-3 BBiG; Baethge 2008, S. 543). Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die betriebliche Ausbildung wird durch das 1969 verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt (vgl. Konietzka 2007, S. 275). Die Ausbildung erfolgt im dualen System. Das bedeutet, dass sie sowohl im Betrieb als auch im Teilzeitunterricht an einer Berufsschule durchgeführt wird. Der betriebliche Teil der Ausbildung wird nach bundesweit festgelegten, einheitlichen Vorgaben für den jeweiligen Ausbildungsberuf durchgeführt (vgl. Baethge et al. 2007, S. 14). Jugendliche mit Behinderung können dazu entweder reguläre Berufsschulen oder Förderberufsschulen besuchen (vgl. KMK 1994, S. 15). Der Beginn einer dualen Berufsausbildung ist nicht an bestimmte Formalqualifikationen gebunden (vgl. Müller-Kohlenberg et al. 2005, S. 21). Die Kontrolle des Zugangs zur betrieblichen Ausbildung liegt jedoch bei den Betrieben und ihren Auswahlprozessen (vgl. Eberhard 2012, S. 34).

Darüber hinaus gibt es vollzeitschulische Berufsausbildungen an (voll qualifizierenden) Berufsfachschulen. Zentraler Gatekeeper für den Zugang zu diesen sind die Kultusministerien⁶, welche diese landesrechtlich regeln und sowohl über Zugangsvoraussetzungen als auch das Platzangebot an beruflichen Schulen entscheiden (vgl. Baethge 2008, S. 578). Um eine schulische Ausbildung absolvieren zu können, müssen Jugendliche Mindestanforderungen an schulischen Kenntnissen und Zertifikate erfüllen (vgl. Dressel 2012, S. 3). In der Regel ist mindestens ein mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt, um eine schulische Berufsausbildung zu absolvieren (vgl. Baethge 2008, S. 578). Darüber hinaus gibt es ein begrenztes Platzangebot (vgl. Solga et al. 2014, S. 8).

Zudem gibt es die Möglichkeit, eine außerbetriebliche Berufsausbildung zu machen (§ 76 und 79 SGB III). Eine solche findet entweder in einem kooperativen oder integrativen Modell statt. Bei ersterem werden die Jugendlichen mit sozialpädagogischer Begleitung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten bei einem Bildungsträger oder in einem Berufsbildungswerk geschult, bei letzterem sowohl bei einem Bildungsträger als auch in einem Ausbildungsbetrieb ausgebildet (vgl. Eberhard 2012, S. 61; siehe auch Niehaus et al. 2012, S. 47). Über den Zugang zu außerbetrieblichen Berufsausbildungen entscheidet die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit, welche für deren Finanzierung zuständig ist (vgl. Eberhard 2012, S. 61).

6 Bei „Schulen des Gesundheitswesens“ aber auch Kommunen, Kirchen und Verbände (vgl. Baethge 2008, S. 578).

Schulische, duale und außerbetriebliche Ausbildungen erfolgen in einem nach BBiG und Handwerksordnung (HwO) anerkannten und per Ausbildungsordnung geregelten Ausbildungsberuf (§ 4 und § 5 BBiG). Schulische Ausbildungen können zusätzlich in einem nach Landesrecht geregelten Ausbildungsberuf außerhalb des Geltungsbereichs der HwO und des BBiG durchgeführt werden (vgl. Baethge 2008, S. 578).⁷ Die Ausbildung dauert oft drei Jahre. Zudem gibt es zweijährige Berufsausbildungen, welche für „Jugendliche mit schlechten Startchancen“ vorgesehen und in ihren theoretischen Anforderungen etwas reduziert sind (vgl. Friedrich 2004; Uhly et al. 2011). Grundsätzlich gilt:

„Behinderte Menschen (§ 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch) sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden.“ (§ 64 BBiG, siehe auch § 42k HwO)

Menschen mit Behinderungen können zudem in Ausbildungsberufen mit speziellen Ausbildungsregelungen ausgebildet werden, wenn die „Art und Schwere ihrer Behinderung“ die Ausbildung in einem regulären Beruf verhindert (vgl. § 66 Abs. 1 BBiG, § 42m Abs. 1 HwO). Diese Ausbildungen können entweder nach individuell angepassten Ausbildungsordnungen von Regelberufen erfolgen oder in sogenannten Helfer- und Werker- bzw. Fachpraktikerausbildungen (im Folgenden nur noch Fachpraktikerausbildungen genannt). Fachpraktikerausbildungen finden in Betrieben oder „Berufsbildungseinrichtungen“ statt, die „weder Betrieb noch Schule sind“, wie Bildungsträger und Berufsbildungswerke (vgl. Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG / § 42m HwO, S. 14). Die Ausbildung im Betrieb ist jedoch dadurch erschwert, dass Ausbilderinnen und Ausbilder für Fachpraktikerausbildungen eine rehabilitationspädagogische Zusatzausbildung im Umfang von 320 Stunden erwerben müssen (vgl. Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG / § 42m HwO, S. 14). Während einer Fachpraktikerausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung machen die Jugendlichen lediglich zwischen acht und zwölf Wochen Praktikum in Betrieben des regulären Arbeitsmarktes (vgl. Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG / § 42m HwO, S. 11 ff.). Wenngleich Fachpraktikerausbildungen insbesondere für Menschen mit „Lernbehinderung“ vorgesehen sind, ist explizit geregelt, dass Förderschüler oder -schülerinnen nicht automatisch eine solche Ausbildung machen und auch Menschen von anderen Schulformen hierfür infrage kommen. Ob jemand nach Ausbildungs-

7 „Welche Bildungsgänge ersatzweise schulisch absolviert werden können und zur Kammerprüfung zuzulassen sind, darüber hat seit 2005 die jeweilige Landesregierung im Benehmen mit dem jeweiligen Landesausschuss für Berufsbildung zu entscheiden (§ 43 Abs. 2 BBiG)“ (Eberhard 2012, S. 63).

regelungen für Menschen mit Behinderung ausgebildet werden soll, wird von der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit festgestellt (vgl. BIBB 2006, S. 3 f.).

Grundsätzlich ermöglichen Ausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen einen relativ reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt. Dies liegt unter anderem daran, dass die beruflich organisierte Ausbildung zu einer Transparenz der Qualifikation und deutschlandweiten Verwertbarkeit von Berufsabschlüssen führt (vgl. Eberhard 2012, S. 32). Der Übergang in eine Beschäftigung auf dem regulären Arbeitsmarkt ist nach einer außerbetrieblichen Ausbildung jedoch etwas schwerer als nach einer betrieblichen, da die Möglichkeit der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb wegfällt (vgl. Braun et al. 1999, S. 18). Mit Blick auf ihre spätere Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt stehen die Fachpraktikerausbildungen in der Kritik: Zwar sollen die Ausbildungsgänge inhaltlich an anerkannten Ausbildungsberufen orientiert sein (vgl. § 66 Abs. 1 BBiG/§ 42 m Abs. 1 HwO). Die Ausbildungen und ihre Abschlüsse gelten aber lediglich im jeweiligen Kammer- oder Innungsbezirk (vgl. Ginnold 2008, S. 89). Hierdurch wird ein entscheidender Vorteil der Berufsausbildung ausgesetzt: die hohe Transparenz und bundesweite Geltung der in diesem Rahmen vermittelten Qualifikationen. Des Weiteren sind Fachpraktikerausbildungen an außerbetrieblichen Einrichtungen auf bestimmte Berufe begrenzt und tarifvertraglich nicht vorgesehen – so der Hinweis aus einer Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit. Dies führt dazu, dass Fachpraktiker und -praktikerinnen auch nach ihrer Ausbildung später nur als Helferinnen und Helfer auf dem Arbeitsmarkt eingestellt werden. Ferner zeigt sich empirisch, dass die Quote derer, die eine Ausbildung abbrechen, in den Fachpraktikerausbildungen höher ausfällt als in regulären Ausbildungsberufen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 183). Zudem gibt es überwiegend keine Möglichkeiten, die Fachpraktikerausbildungen zu einem späteren Zeitpunkt für eine reguläre Ausbildung anrechnen zu lassen. Vollmer und Frohnenberg (2008, S. 25) fanden heraus, dass bei den von ihnen befragten Einrichtungen, die solche Ausbildungen anboten, in 62 Prozent der Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderungen keine Anrechnungsbestimmungen enthalten waren. Pfahl (2011, S. 203) verweist zudem darauf, dass sich „das Territorium des Sonderschulwesens“ z. B. im Rahmen von Sonderberufsschulen und Fachpraktikerausbildungen in den Bereich der Berufsausbildung ausdehnt. Diese hätten das Risiko zu einer Fortsetzung der Ausgrenzung und weiteren Behinderung der Jugendlichen beizutragen.

2.2 Übergangssystem

Für Jugendliche, die ohne Ausbildungsplatz bleiben, kommen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule zunächst berufsvorbereitende Maßnahmen im sogenannten Übergangssystem in Betracht (BA 2007, S. 11). Die Angebote

vermitteln keinen beruflichen Abschluss und liegen daher unterhalb einer beruflichen Ausbildung. Sie dienen der Erfüllung der Berufsschulpflicht, ermöglichen das Nachholen von Schulabschlüssen und sollen auf das Aufnehmen einer Berufsausbildung vorbereiten (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 14; Baethge 2008, S. 543). Was das Übergangssystem konkret umfasst, ist nicht klar definiert. Berufsvorbereitungen können unterschiedlichste Maßnahmen mit unterschiedlichen Bezeichnungen sein (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007; Eberhard 2012, S. 145). Üblicherweise werden jedoch schulische Berufsvorbereitungen wie das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), teilqualifizierende Berufsfachschulen (BFS), Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BVB) der Agenturen für Arbeit sowie Einstiegsqualifizierungen (EQ) darunter gefasst (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007; Ulrich 2008). Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

BVJ, BGJ und BFS fallen unter die Regelungen der Länder für die Berufsschulen. Für Jugendliche mit Behinderung können diese wiederum entweder an einer regulären Berufsschule oder einer Förderberufsschule angesiedelt sein. Während die Jugendlichen im BVJ unterschiedliche Berufsfelder durchlaufen, ist das BGJ auf ein Berufsfeld konzentriert. Finden Jugendliche im Anschluss eine Ausbildung im selben Berufsfeld, können sie sich das Vorbereitungsjahr auf ihre Ausbildungsdauer anrechnen lassen (vgl. Gaupp et al. 2008, S. 31). Teilqualifizierende Berufsfachschulen wiederum ermöglichen insbesondere den Erwerb des mittleren Schulabschlusses oder der Fachschulreife (vgl. Baethge 2008, S. 557).

Über die Finanzierung von BVB entscheidet die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit. BVB beinhalten unterschiedliche Qualifizierungsbausteine wie eine Eignungsanalyse, berufliche Orientierung, Praktika oder den Erwerb des Hauptschulabschlusses. Zudem gibt es spezielle Reha-BVB. Ihre Zielgruppe sind Jugendliche mit Behinderung. Sie werden in Einrichtungen oder bei Trägern angeboten, welche sich auf die Förderung von Jugendlichen mit Behinderung spezialisiert haben wie beispielsweise Förderberufsschulen oder Träger der beruflichen Rehabilitation (vgl. § 51 SGB III; Bundesagentur für Arbeit 2012a).

Neben der Berufsvorbereitung gibt es die Möglichkeit, an einer EQ teilzunehmen (vgl. § 54 a SGB III). Hierbei handelt es sich um ein vergütetes sechs bis acht monatiges Betriebspraktikum (vgl. BA 2013, S. 2), das

„[...] der Vermittlung und Vertiefung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit“ (§ 54 a Abs. 1 SGB III)

dienen soll. Sollte ein Jugendlicher eine EQ absolvieren und später im gleichen Beruf eine Ausbildung machen, kann er sich die Zeit im Betrieb auf die Ausbildung anrechnen lassen (vgl. BA 2013, S. 3). Der Betrieb wird für die Dauer der EQ finanziell von der Bundesagentur für Arbeit unterstützt (vgl. § 54 a Abs. 1

SGB III). Für das Absolvieren einer EQ treten damit neben der Berufsberatung wiederum Betriebe als Gatekeeper auf den Plan.

Durch Berufsvorbereitungen sollen Jugendlichen fachliche und soziale Kompetenzen vermittelt werden, die sie befähigen, eine Berufsausbildung zu absolvieren und sie bei der Berufswahl unterstützen (vgl. § 1 Abs. 2 BBiG; BA 2007, S. 11). Über die tatsächlichen Effekte von Berufsvorbereitungsmaßnahmen ist allerdings wenig bekannt (vgl. Solga 2015). Es gibt jedoch erhebliche Zweifel an ihrer späteren Verwertbarkeit. Die Quote derer, die eine Maßnahme abbrechen ist vergleichsweise hoch und die derer, die einen höheren Abschluss erwerben, niedrig. Darüber hinaus wird kritisiert, dass viele Jugendliche keine Ausbildung an eine Berufsvorbereitung anschließen, sondern in weitere Maßnahmen übergehen (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007). Insbesondere für die Berufsvorbereitungen an Förderberufsschulen oder bei speziellen Trägern der Rehabilitation soll zudem wiederum hervorgehoben werden, dass sich auch in diesen die schulische Segregation von Jugendlichen mit Förderbedarf und somit vermutlich auch das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel/Kretschmann 1993, S. 49) fortsetzt.

2.3 Möglichkeiten außerhalb des Systems der beruflichen Qualifizierung

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, dass Jugendliche außerhalb des Systems der beruflichen Qualifizierung in den Arbeitsmarkt übergehen. Eine ausschließliche Erwerbstätigkeit ebenso wie Beschäftigungslosigkeit, ist jedoch nur für solche Jugendlichen möglich, die bereits ihre Berufsschulpflicht erfüllt haben. In den meisten Bundesländern ist dies nach Vollendung des 18. Lebensjahres der Fall.

Kommt eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht infrage, gibt es die Möglichkeit, einer staatlich geförderten Erwerbstätigkeit nachzugehen, z. B. im Rahmen der unterstützten Beschäftigung (§ 38a SGB IX) oder in einem Integrationsprojekt (§§ 132 ff. SGB IX). Diese Maßnahmen werden zwischen dem ersten und zweiten Arbeitsmarkt verortet. Bei der unterstützten Beschäftigung werden Menschen mit Behinderung in einem Unternehmen platziert, dort angelernt und dabei intensiv betreut. Integrationsprojekte sind Betriebe, in denen mindestens ein Viertel an Angestellten schwerbehindert ist. Die Unternehmen werden durch die Integrationsämter unterstützt (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 58 ff.).

Darüber hinaus gibt es die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Sie stehen Personen offen,

„[...] die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können [...]“ (§ 136 Abs. 1 Satz 2 SGB IX).

Die WfbM verfügen auch über einen Berufsbildungsbereich. Ziel der Berufsvorbereitung im Berufsbildungsbereich der WfbM ist jedoch nicht, im Anschluss eine reguläre Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt aufzunehmen, sondern die Beschäftigung im Arbeitsbereich der WfbM (vgl. Doose 2009, S. 248; § 136 Abs. 1 SGB IX). Der Übergang in die WfbM stellt damit eine Abkehr vom regulären Arbeitsmarkt dar. Die sogenannte Werkstattbedürftigkeit wird durch die zuständige Agentur für Arbeit festgestellt (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 47).

Tabelle 1: Anschlussoptionen nach der Förderschule und beteiligte Gatekeeper.

Art des Anschlusses	Anschlussoption	Gatekeeper
Lernort der Ausbildung	Betriebliche Ausbildung	Betriebe
	Außerbetriebliche Ausbildung	Agentur für Arbeit
	Schulische Ausbildung	Kultusministerien
Art des Ausbildungsberufs	Regulärer Ausbildungsberuf	Je nach Lernort der Ausbildung
	Fachpraktikerausbildung	Agentur für Arbeit
Übergangssystem	Schulische Berufsvorbereitung (BVJ/BGJ/Berufsfachschule)	Kultusministerien
	(Reha-)BVB	Agentur für Arbeit
	Einstiegsqualifizierung (EQ)	Betriebe & Agentur für Arbeit
Außerhalb beruflicher Qualifizierung	Beschäftigung als Ungelernter oder Ungelernte (auch Integrationsprojekt)	Betriebe
	Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)	Agentur für Arbeit
	Unterstützte Beschäftigung	Betriebe & Agentur für Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 1 fasst die hier diskutierten Anschlussmöglichkeiten sowie die für ihren Zugang zentralen Gatekeeper noch einmal zusammen. Dass nicht alle diese Möglichkeiten für Jugendliche von Förderschulen auch faktisch offenstehen, erkennt man unschwer an den Angaben der amtlichen Schulstatistik und Berufsbildungsstatistik (auch wenn diese konkret zur Beschreibung der Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern nur wenig geeignet sind).⁸ Der Anteil derjeni-

8 Für eine tatsächliche Analyse der Übergangsprozesse von Förderschülerinnen und -schülern ist die Berufsbildungsstatistik nicht geeignet. Die Gründe dafür sind u. a. folgende: So wird diese Gruppe mit den Abgängerinnen und Abgängern anderer Schulformen gemeinsam entweder in der Kategorie „mit Hauptschulabschluss“ oder „mit maximal Hauptschulabschluss“ erfasst, aber nicht separat ausgewiesen (vgl. Basendowski/Werner 2010, S. 65). Weder das Merkmal „sonderpädagogischer Förderbedarf“ noch „Behinderung“ werden erfasst. Darüber hinaus zeichnet sich die Berufsbildungsstatistik allgemein dadurch aus, dass lediglich die Bestands- und nicht die Zugangszahlen z. B. zu bestimmten Maßnah-

gen ohne Hauptschulabschluss, zu denen Förderschülerinnen und -schüler überproportional häufig gehören, im Übergangssystem verschiedenster berufsvorbereitender Maßnahmen beträgt 2015 21,3 Prozent. In Berufsvorbereitungsjahren (BVJ) machen sie sogar über 70 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus (vgl. BMBF 2015, S. 37, 39, Schaubild 10).

Der Anteil derjenigen ohne Hauptschulabschluss, die eine Ausbildung absolvieren, beträgt hingegen jedes Jahr nur um die drei Prozent (vgl. ebd., S. 28, Schaubild 7). Für den Zugang zu betrieblichen Ausbildungen sind – wie erwähnt – vor allem die Auswahlprozesse von Betrieben entscheidend, welche bestimmen, wer als Auszubildende oder Auszubildender aufgenommen wird. Förderschülerinnen und -schüler haben jedoch nur geringe Chancen, von Betrieben ausgewählt zu werden (vgl. Imdorf 2007). Da die Aufnahme von schulischen Ausbildungen oftmals den mittleren Schulabschluss verlangt, ist Förderschülerinnen und -schülern auch dieser Weg des Ausbildungszugangs direkt nach Verlassen der Schule versperrt.

Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung der Agenturen für Arbeit bzw. der Berufsberatung deutlich, die diesen Jugendlichen eine außerbetriebliche Ausbildung ermöglichen kann. Ihre Relevanz für den Ausbildungszugang wird noch deutlicher, wenn bedacht wird, dass es sich bei Förderschülerinnen und -schülern überproportional häufig um sozial benachteiligte Jugendliche handelt, die in ihrem privaten und insbesondere familiären Umfeld auf wenige Ressourcen für das erfolgreiche Bewältigen des Übergangs in Ausbildung zurückgreifen können. Neben Ausbildungsmöglichkeiten kann die Berufsberatung ihnen Informationen über freie betriebliche Ausbildungsstellen geben und Hilfen zum Absolvieren dieser finanzieren, die es möglicherweise für Betriebe attraktiver machen, die Jugendlichen einzustellen und das Gelingen einer Ausbildung zu sichern. Vor dem Hintergrund welcher rechtlichen Vorgaben die Berufsberatung über die Vergabe ihrer Unterstützungsleistungen entscheidet sowie welche Hilfen sie zusätzlich zur Finanzierung der genannten Maßnahmen anbieten kann, wird im Folgenden vorgestellt.

men ausgewiesen werden und nicht erfasst wird, ob jemand eine „Schulentlassene“ oder ein „Schulentlassener“ ist. Es werden nur grobe Altersgruppen ausgegeben. Des Weiteren besteht für Arbeitssuchende nur dann eine offizielle Meldepflicht, wenn der Verlust des Arbeitsplatzes droht, nicht aber für ausbildungssuchende Schulabgängerinnen und -abgänger (vgl. Niehaus et al. 2012). Aus diesem Grund kann nicht eruiert werden, inwiefern Jugendliche von Förderschulen nach Verlassen der Schule in Arbeitslosigkeit übergehen. Aufgrund dieser Einschränkungen folgern Niehaus et al. (2012, S. 62), „[...] dass mit den vorliegenden Statistiken die Wege junger Menschen mit Behinderung von der Schule in das Maßnahmen-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem nicht analysiert werden können.“

Kapitel 3

Ablauf des und Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess

In diesem Kapitel wird ausgeführt, wie die Berufsberatung aufgebaut ist, vor dem Hintergrund welcher (rechtlichen) Vorgaben ihre Entscheidungsprozesse ablaufen und welche Akteure in den Agenturen für Arbeit daran beteiligt sind. Zudem wird verdeutlicht, welche Spielräume im Entscheidungsprozess der Berufsberatung bei der Vergabe ihrer Unterstützungsleistungen an Förderschülerinnen und -schüler bestehen. Eingebettet wird die Darstellung in den formal vorgegebenen Ablauf des Beratungsprozesses. Hier werden drei zentrale Prozesse unterschieden, die in diesem angelegt sind: 1. Klassifikation von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung, 2. Klassifikation von Eignung sowie 3. damit gekoppelte Zuweisungsprozesse von Hilfen und Maßnahmen. Bei Letzteren liegt hier der Fokus auf solchen zur Ersteingliederung nach Verlassen der Schule.

Die Berufsberatung gehört zu den zentralen Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit (§ 104, Abs. 1, SGB IX). Mit Blick auf ihre Ziele soll sie zum einen als Teil der Sozialgesetzgebung „zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit“ beitragen. Laut § 30 SGB III umfasst die Berufsberatung ferner

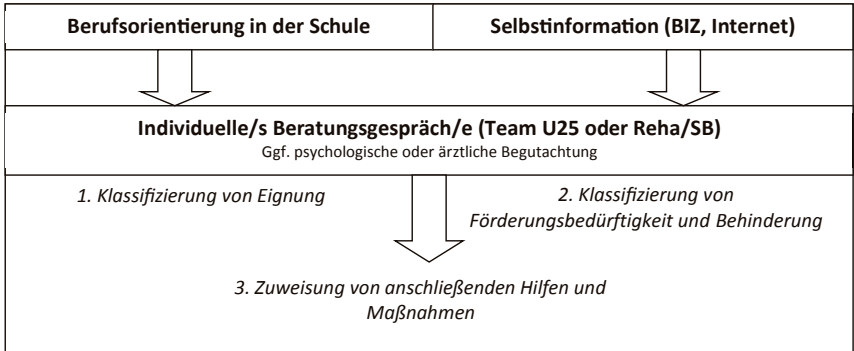
„[...] Auskunft und Rat

- zur Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel,
- zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe,
- zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung,
- zur Ausbildungs- und Arbeitsstellensuche,
- zu Leistungen der Arbeitsförderung,
- zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind.“⁹

Die Berufsberatung für Jugendliche ist keine eigenständige Abteilung in den Agenturen für Arbeit, sondern wird von Berufsberaterinnen und -beratern durchgeführt, die in den sogenannten Teams U25 (Berufsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung) und Reha/Schwerbehinderte (SB) arbeiten, wobei letzteres dafür zuständig ist, Menschen mit Behinderung beruflich zu beraten (Doose 2009, S. 245; Rübner/Sprengard 2011).

9 Darüber hinaus gehören die Betreuung und Beratung von Betrieben zu den Aufgaben der Beraterinnen und Berater (vgl. Ostendorf 2005, S. 279).

Abbildung 1: Idealtypischer Ablauf des Berufsberatungsprozesses



Die Berufsorientierung kann im Rahmen von Selbstinformationseinrichtungen über das Internet und in Berufsinformationszentren stattfinden (§ 40 SGB III; BA 2007, S. 5). Welche Anschluss- und Fördermöglichkeiten individuell bestehen, soll schließlich in einer Einzelfallbegutachtung in einem oder mehreren Beratungsgesprächen beurteilt werden, an denen die Jugendlichen freiwillig teilnehmen können (BA 2007 a, S. 5). Diese Möglichkeit wird offenbar auch stark wahrgenommen: 95,2 Prozent der im NEPS befragten Schulleiterinnen und -leiter von Förderschulen „Lernen“ gaben an, dass alle oder fast alle Jugendlichen an ihrer Schule beim Einstieg in die Berufsausbildung eine individuelle Beratung in Anspruch nähmen (eigene Berechnung). Vor diesem Hintergrund scheint gewährleistet, dass fast alle Förderschülerinnen und -schüler zumindest einmal mit der Berufsberatung in Kontakt und somit für ihre Unterstützungsleistungen infrage kommen. Etwas negativer formuliert es Ostendorf (2005, S. 334):

„Entziehen können sich Mädchen wie Jungen der Berufsberatung kaum, nicht nur weil sie als Schüler/innen an deren Veranstaltungen teilnehmen müssen, sondern weil es anderweitig nur wenig Angebote an Informationsmaterial gibt.“

Welche Art der Unterstützung Förderschülerinnen und -schüler erhalten, hängt jedoch auch davon ab, ob sie als förderungsbedürftig oder behindert im Sinne des SGB kategorisiert werden.

3.1 Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung

Um festzulegen, welche Förderung Förderschülerinnen und -schüler erhalten können, muss im Beratungsprozess zunächst entschieden werden, ob sie *förderungsbedürftig* sind. Auf Antrag soll zudem eruiert werden, ob eine (drohende)

Behinderung im Sinne der Sozialgesetzgebung vorliegt (§ 69 Abs. 1 SGB IX). Beides ist entscheidend dafür, welche Hilfen und Maßnahmen finanziert werden können. Als besonders förderungsbedürftig im Sinne von § 78 Abs. 1 und 2 SGB III werden beim Erseinstieg in das System der Berufsausbildung folgende Personengruppen betrachtet:

- „(1) Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen in ihrer Person liegender Gründe ohne die Förderung
- 1. eine Einstiegsqualifizierung oder eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können [...]
- (2) Förderungsbedürftig sind auch Auszubildende,
- 1. bei denen ohne die Förderung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen eine vorzeitige Lösung ihres Berufsausbildungsverhältnisses droht [...].“

Ausschlaggebend für die Förderungsbedürftigkeit sind damit eine Lernbeeinträchtigung, soziale Benachteiligung sowie ein mögliches Scheitern beim Einstieg oder Absolvieren einer Berufsausbildung.

Was genau eine Behinderung ausmacht kann nicht allgemeingültig festgelegt werden, sondern ist abhängig vom kulturellen und historischen Hintergrund. Für administrative Zwecke werden Behinderungen üblicherweise als Situationen definiert, die aufgrund medizinischer Ursachen zu Einschränkungen von einer bestimmten zeitlichen Dauer führen (vgl. Altman 2001, S. 97 ff.). In der deutschen Sozialgesetzgebung gibt es zwei zentrale Behinderungsbegriffe: Charakteristisch für eine Behinderung ist laut § 2 Abs. 1 SGB IX, dass der körperliche, geistige oder seelische Zustand länger als ein halbes Jahr von dem abweicht, was für das Lebensalter typisch ist und dadurch die *Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt* ist. Die Einschränkung der Teilhabe wird in Graden der Behinderung angegeben (vgl. § 69 Abs. 1 SGB IX).¹⁰ Nach SGB III hingegen besteht eine Behinderung, wenn die *Teilhabe am Arbeitsmarkt* aufgrund von körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen, die Abweichungen vom „für das Lebensalter typischen Zustand“ darstellen, länger als sechs Monate eingeschränkt ist und deshalb *Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben oder Eingliederungshilfen benötigt werden*. Lernbehinderung ist als eine solche Form der Behinderung explizit eingeschlossen (vgl. § 19 Abs. 1 SGB III). Die Unterscheidung der Behinderungsbegriffe ist wichtig, da es demnach Jugendliche geben kann, die eine Behinderung im Sinne des SGB IX, aber nicht im Sinne des SGB III haben, da sich

10 Notwendige Bedingung für die Feststellung einer Schwerbehinderung ist, dass ein Schweregrad von mindestens 50 vorliegt. Unter bestimmten Bedingungen kann aber auch ein Schweregrad von 30 als Schwerbehinderung anerkannt werden (vgl. § 2 Abs. 2 und 3 SGB IX).

ihre Beeinträchtigung nicht auf die Teilhabe an einer Berufsausbildung auswirkt (vgl. Enggruber/Rützel 2014, S. 17).

Wenngleich das SGB Hinweise darauf gibt, wann Förderungsbedürftigkeit und Behinderung vorliegen, sind die o. g. Definitionen dennoch interpretations-offen. So ist unklar, wie konkret festgelegt wird, wann eine langandauernde Beeinträchtigung besteht, die auf der Abweichung von einem für das Lebensalter typischen Zustand beruht. Ferner ist die Abgrenzung von Lernbeeinträchtigung oder sozialer Benachteiligung und Lernbehinderung nicht eindeutig. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass sich die Gruppen z. T. überschneiden. In diesem Zusammenhang geht das BMBF (2005, S. 17) davon aus, dass Lernbehinderungen

„[...] die ‚schweren Fälle‘ der Lernbeeinträchtigungen sind. Lernprozesse und Ergebnisse unterliegen einer schweren und dauerhaften Veränderung. Ursachen dafür liegen sowohl in sozialen wie in biologischen Voraussetzungen, die sich gegenseitig beeinflussen.“

Jugendliche mit Lernbehinderungen sind damit auch förderungsbedürftig, Förderungsbedürftige aber nicht zwangsläufig lernbehindert.

Im Berufsberatungsprozess soll durch den Reha-Berater oder die -Beraterin festgestellt werden, ob eine Behinderung vorliegt (vgl. BA 2010, S. 5). Ihre Entscheidung muss durch Gutachten belegt werden (§ 69, Abs. 2 SGB IX). Das Etikett aus dem schulischen Bereich (dort als „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bezeichnet) soll jedoch keineswegs einfach übernommen werden. Als bereits ausreichender Beleg für das Vorliegen einer Behinderung gelten nur Rentenbescheide, Verwaltungs- oder Gerichtsentscheidungen oder eine „vorläufige Bescheinigung der für diese Entscheidungen zuständigen Dienststellen“ (§ 69, Abs. 2 SGB IX). Liegen solche Gutachten nicht vor, können die Beraterinnen und Berater das Vorliegen einer „Behinderung“ durch die Fachdienste der Agenturen für Arbeit ärztlich und psychologisch beurteilen zu lassen (BA 2012, S. 6). Wie diese entscheiden, dass eine (Lern-)Behinderung vorliegt, ist wiederum formal offengelassen. Auf der regulativen Ebene ist in der Feststellungspraxis damit jedoch eine Vorstellung angelegt, die die Entstehung von Behinderung auf der individuellen Ebene als medizinisches Problem begreift (zu unterschiedlichen Behinderungsmodellen siehe Abschnitt 8.1.1). Parallel zur Feststellung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung wird zudem die Eignung der Jugendlichen festgestellt.

3.2 Klassifizierung von Eignung

Nimmt ein Jugendlicher die Berufsberatung in Anspruch, regelt § 37 SGB III, dass die Agenturen für Arbeit unmittelbar nach der Meldung als Ausbildungssuchender oder Ausbildungssuchende eine Potenzialanalyse durchführen müssen.

Im Rahmen dieser wird ermittelt, welche Merkmale und Fähigkeiten Jugendliche haben, die für ihre Vermittlung relevant sind bzw. diese erschweren können. Im Rahmen der Ausbildungsvermittlung ist festgelegt, dass Ausbildungssuchende Ausbildungsstellen bekommen sollen, die ihrer „Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit“ entsprechen (§ 35, Abs. 2, SGB III; siehe auch § 29, Abs. 2, SGB III; § 32 SGB III). Gleichzeitig muss von den Berufsberaterinnen und Beratern berücksichtigt werden, dass Betriebe geeignete Auszubildende finden. Deshalb gibt es die Vorgabe, bei der konkreten Vermittlung von Jugendlichen an Betriebe nicht nur die Eignung dieser zu berücksichtigen, sondern auch die Erwartungen der Ausbildungsbetriebe nicht zu vernachlässigen (vgl. § 35, Abs. 2, SGB III; BA 2007, S. 13).

Liegt bei einem oder einer Jugendlichen ein Vermittlungswunsch vor, muss der Berater oder die Beraterin daher beurteilen, ob er oder sie auch die notwendige Eignung besitzt (§ 32 SGB III). Nur wer als geeignet klassifiziert wird, wird auch als Bewerber oder Bewerberin aufgenommen, und es werden ihm oder ihr Ausbildungsplätze vermittelt. Für die Eignungsfeststellung nach § 32 SGB III sind laut Bundesagentur für Arbeit (2009) drei Merkmale zentral: Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit. Was genau darunter zu verstehen ist, wird definiert im „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“:

„Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt.“ (BA 2009, S. 13)

Berufseignung hingegen ist dann gegeben, wenn eine Person den Anforderungen eines bestimmten Berufes gerecht werden kann und in ihm zufrieden ist (vgl. ebd., S. 15).¹¹ Vermittelbarkeit liegt vor, wenn ihre Vermittlung in Ausbildung nicht z. B. durch die Situation auf dem Ausbildungsmarkt eingeschränkt ist (vgl. ebd., S. 16).

In der Praxis sollen sich die Berufsberater und -beraterinnen bei der Feststellung von Ausbildungsreife daran orientieren, ob ein Jugendlicher aufgrund seiner „schulischen Basiskenntnisse“, „psychologischen Leistungsmerkmale“, „physischen Merkmale“, „psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ sowie „Berufswahlreife“ als ausbildungsreif eingeschätzt werden kann (vgl. ebd.). Was genau unter den einzelnen Merkmalen verstanden wird, wird anhand von Beispielen aufgelistet, die hier nicht weiter ausgeführt werden müssen. Wichtig ist an dieser Stelle für die Feststellung der Eignung von Förder-schülerinnen und -schülern nur, folgende Punkte festzuhalten: Erstens geht auch

11 Stellt ein Berufsberater oder eine -beraterin fest, dass ein Ratsuchender für den von ihm gewünschten Beruf nicht geeignet ist, ist es seine Aufgabe, ihn dabei zu unterstützen, einen realistischen Berufswunsch zu entwickeln (vgl. ebd.).

aus den genannten Beispielen nicht eindeutig hervor, wann Eignung konkret vorliegt. Zweitens spielt die letzte besuchte Schulform oder der Schulabschluss für die Eignungsfeststellung offenbar keine Rolle. Als Entscheidungsrundlage bei der Eignungsfeststellung können drittens jedoch Zeugnisse der Schule und aus Praktika sowie andere Unterlagen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Jugendlichen sowie Beobachtungen und Aussagen im Beratungsgespräch herangezogen werden. Zusätzlich können bei Bedarf wiederum ärztliche und psychologische Gutachten eingeholt werden (vgl. ebd., S. 61 ff.; siehe auch § 32 SGB III). Viertens ist das Verhältnis von Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit zueinander weitgehend unklar: Mit Blick auf den Zusammenhang von Ausbildungsreife und Berufseignung stellt sich laut Ostendorf (2005, Abschnitt 4.2) die Frage, ob Jugendliche als geeignet klassifiziert werden, wenn sie geeignet für einen bestimmten Beruf sind, oder ob es sich um eine allgemeine Feststellung handelt. Laut Dressel (2012, S. 121) ist die Berufseignung im Unterschied zur Ausbildungsreife nicht ausschlaggebend für die Feststellung der Eignung. Wenngleich die Vermittelbarkeit auch von der Anzahl der vorhandenen Ausbildungsplätze sowie Einstellungsvorgaben der Betriebe z. B. zu Schulnoten und Schulabschlüssen abhängt, soll diese zudem keinen Einfluss auf die Klassifizierung von Eignung haben (vgl. Dressel 2012, S. 99). Vielmehr sollen Jugendliche, deren Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschwert ist, besonders durch die Agenturen für Arbeit unterstützt werden (§ 35, Abs. 1, SGB III). Da Ausbildungsreife jedoch auch immer von den Betrieben beurteilt wird, ist unklar, wie konkret diese zur Vermittelbarkeit steht.

Ein zentrales Instrument zur Qualitätskontrolle der Beratungsgespräche ist allerdings die Vermittlungsquote, die in der Geschäftsstatistik der Bundesagentur für Arbeit erfasst wird:

„In dieser werden jeweils monatlich bzw. zum Ende des Berichtsjahres die noch nicht vermittelten Bewerber sowie die noch unbesetzten Stellen ausgewiesen⁷⁹ – beides vielbeachtete Problemindikatoren sowohl für die Lage auf dem Lehrstellenmarkt als auch für die Vermittlungserfolge der Berufsberatung.“ (Dressel 2012, S. 87)

Dabei gelten die Beraterinnen und Berater als erfolgreich, wenn sie möglichst viele der als Bewerberin oder Bewerber aufgenommenen Jugendlichen in Ausbildung vermitteln. Die tatsächliche Vermittlungsquote hängt damit auch davon ab, wie gut die Beraterinnen und Berater das Matching zwischen den Bewerberinnen und Bewerbern und dem, was Betriebe suchen, einschätzen können: Versuchen die Beraterinnen und Berater aus Sicht der Betriebe nicht-geeignete Bewerberinnen und Bewerber an diese zu vermitteln, könnte dies die Konsequenz haben, dass die Betriebe keine freien Ausbildungsstellen mehr an die Agentur für Arbeit melden (vgl. Dressel 2012, S. 6f.). Vor dem Hintergrund der Vorgabe, dass die Vermittelbarkeit keinen Einfluss auf die Klassifikation von Eignung haben sollte, handelt es sich hier um einen „spannungsreichen Selektionsauftrag“ (Dressel 2012, S. 87).

Neben Informationen über freie Ausbildungsstellen, ist die Klassifikation von Eignung auch – ebenso wie die von Behinderung – mit den Möglichkeiten der Finanzierung von Maßnahmen verknüpft. Welche dies sind, wird im Folgenden dargestellt.

3.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen

Sowohl die Klassifikation von Eignung als auch von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung hat Konsequenzen für die anschließenden Möglichkeiten der Unterstützung, Zuweisung von Hilfen und der Finanzierung von Maßnahmen. Grundsätzlich wird bei den Hilfen zwischen allgemeinen und besonderen Leistungen für Menschen mit Behinderung unterschieden. Die besonderen Leistungen beinhalten ebenso wie die allgemeinen solche zur Berufsvorbereitung und zur Berufsausbildung, sind jedoch umfassender. Sie werden dann genehmigt, wenn allgemeine nicht ausreichen. Die Maßnahmen und Leistungen sollen dabei individuell und unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktsituation ausgewählt werden (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 44; siehe auch § 33 Abs. 4 SGB IX). Wichtige Hinweise, welche Hilfen und Maßnahmen notwendig sind, können zudem von Lehrkräften gegeben werden (BIBB 2006, S. 3 f.).

Die Eignungsfeststellung ist zunächst entscheidend dafür, welche Art von Beratung die Jugendlichen bekommen. Dabei wird zwischen einer sogenannten *Orientierungs- und Entscheidungsberatung* sowie einer *integrationsbegleitenden Beratung* unterschieden: Bei ersterer sollen die Ratsuchenden z. B. bei der Berufswahl und der Planung des beruflichen Werdegangs unterstützt und über Fördermöglichkeiten informiert werden (vgl. Rübner/Sprengard 2011, S. 14 f., 44). Die Jugendlichen können sich im Anschluss frei entscheiden, was sie mit den Ergebnissen des Beratungsgesprächs anfangen wollen (vgl. ebd., S. 15). Die integrationsbegleitende Beratung zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass sie im Rahmen eines festgelegten Vermittlungsauftrags durchgeführt wird und

„[...] den unmittelbaren Integrationsprozess in Arbeit und Ausbildung unterstützt und begleitet [...]“ (ebd. 2011, S. 43, 44).

Bei dieser Art der Beratung geht es nicht mehr nur um ein Gespräch, bei dem es den Jugendlichen freisteht, was sie mit dessen Ergebnis machen wollen, sondern es wird eine „Eingliederungsvereinbarung“ abgeschlossen (vgl. BA 2007, S. 7; § 37 SGB III). In dieser wird festgelegt, was das konkrete Eingliederungsziel ist und wie dieses erreicht werden soll, also welche Bemühungen von Seiten des oder der Ausbildungssuchenden sowie von Seiten der Agentur für Arbeit unternommen werden (§ 37 SGB III). Durch diese sind die Jugendlichen zur Mitwirkung verpflichtet und ihre „Integrationsfortschritte“ werden überprüft (vgl.

Rübner/Sprengard 2011, S. 14). Nur wenn ein Jugendlicher „ausbildungsreif“ ist, kann er oder sie zudem als Bewerber oder Bewerberin aufgenommen werden und nur solchen werden freie Ausbildungsstellen vermittelt (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010-2014, S. 4, siehe auch Dressel 2012, S. 80).

Für Jugendliche, die als geeignet eingestuft wurden, kommt zudem die Finanzierung einer außerbetrieblichen Ausbildung infrage,

„[...] wenn der oder dem an der Maßnahme teilnehmenden Auszubildenden auch mit ausbildungsfördernden Leistungen nach diesem Buch eine Ausbildungsstelle in einem Betrieb nicht vermittelt werden kann [...]“ (§ 76 Abs. 1 SGB III).

Wird bei einem oder einer Jugendlichen eine Behinderung festgestellt, kann eine außerbetriebliche Ausbildung zudem in einem Fachpraktikerberuf erfolgen. Dabei gibt es keine klaren Vorgaben, wann dies der Fall ist. Vielmehr soll über die Notwendigkeit der Ausbildung zum Fachpraktiker oder zur Fachpraktikerin auf Basis eines Gutachtens der Schule sowie eines des psychologischen oder medizinischen Fachdienstes entschieden werden (vgl. BIBB 2006, S. 17).

Eine wichtige allgemeine Unterstützungsleistung für förderungsbedürftige junge Menschen, welche eine Ausbildung absolvieren, sind ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) (§ 79 SGB III)¹². Zu den abH

„[...] gehören Maßnahmen

1. zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten,
2. zur Förderung fachpraktischer und fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und
3. zur sozialpädagogischen Begleitung“ (§ 75 Abs. 1 Satz 2 SGB III).

Darüber hinaus gibt es eine Fülle an Möglichkeiten, Betriebe, die Jugendliche mit Behinderung ausbilden, finanziell zu unterstützen. Hierzu gehören monetäre Zuwendungen zur Gestaltung des Arbeitsplatzes, volle Erstattung von Kosten für Probebeschäftigungen sowie Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung (§ 34 SGB IX; siehe auch Niehaus et al. 2012, S. 50 ff.). Des Weiteren können schwerbehinderte Schulabgängerinnen und -abgänger, denen Jugendliche mit Behinderungen während der Ausbildung gleichgestellt sind (vgl. § 68 Abs. 4 SGB IX), von Integrationsfachdiensten unterstützt werden (vgl. § 109 SGB IX). Sie begleiten u. a. die betriebliche Ausbildung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen (vgl. § 110 Abs. 2 Nr. 1 b SGB IX).

12 Zudem gibt es die Möglichkeit, bei außerbetrieblichen Berufsausbildungen und in Berufsvorbereitungen eine Vergütung zu erhalten (Berufsausbildungsbeihilfe, kurz: BAB).

Für Jugendliche, die von der Berufsberatung als nicht-geeignet kategorisiert werden, kommt ebenso wie für geeignete Jugendliche, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz bekommen haben, nach Abschluss der Schule zunächst nur die Finanzierung von BVB in Betracht (BA 2007, S. 11). Die BVB richten sich an förderungsbedürftige Jugendliche und insbesondere an sozial benachteiligte und lernbeeinträchtigte Jugendliche (§ 68 BBiG; § 42o HwO). Zudem gibt es neben den regulären BVB für nicht-geeignete und ausbildungslose Jugendliche *mit Behinderung* die oben genannten Reha-BVB. Außerhalb der beruflichen Qualifizierung entscheiden die Reha-Berater und -Beraterinnen zudem über die Finanzierung einer Stelle in der WfbM oder unterstützte Beschäftigung.¹³

Zwar haben die Berufsberater und -beraterinnen einen ausgeprägten Entscheidungsspielraum im Hinblick auf die Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen von Jugendlichen mit und ohne Lernbehinderung. Dennoch gibt es zumindest von offizieller Seite eine Präferenz dessen, nach welchem Prinzip sie ihre Zuweisungsentscheidungen zu treffen haben. Ziel ist schließlich die dauerhafte Eingliederung von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Um dies zu erreichen wird das sogenannte „Normalitätsprinzip“ zugrunde gelegt. Bei Zuweisungsentscheidungen gilt daher grundsätzlich: „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“ (Bundesanstalt für Arbeit 2002, S. 305). Darüber hinaus besagt die Lernortpräferenz zudem:

- „Allgemeine Leistungen haben Vorrang vor besonderen Leistungen
- Betriebliche Maßnahmen haben Vorrang vor außerbetrieblichen Maßnahmen
- Wohnortnahe Maßnahmen haben Vorrang vor rehaspezifischen Maßnahmen
- Regelausbildungen haben Vorrang vor behindertenspezifischen“ (Bundesanstalt für Arbeit 2002, S. 305).

Einschränkend ist in einigen Bundesländern vorgesehen, dass BVB erst dann bewilligt werden können, wenn bereits ein BVJ absolviert und erneut kein Ausbildungsplatz gefunden wurde (vgl. Gaupp et al. 2008, S. 31).

3.4 Die Spielräume in den Entscheidungsprozessen

Zusammengefasst gehören zu den Aufgaben der verschiedenen mit Berufsberatung beauftragten Teams die Berufsorientierung, die individuelle Beratung, die Feststellung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung, die Eignungsfeststellung und ggf. anschließende Vermittlung, sowie die darauf aufbauende Zuweisung

13 Integrationsprojekte werden von den Integrationsämtern mitfinanziert. Die Zuweisung zu diesen liegt also nicht in der alleinigen Verantwortung der Berufsberatung (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 60).

von Hilfen und Maßnahmen (vgl. auch Dressel 2012, S. 73 ff.). Die Teilnahme an einem Beratungsgespräch wird zunächst von fast allen Förderschülerinnen und -schülern in Anspruch genommen. Das Gatekeeping der Berufsberatung im Beratungsprozess beginnt damit mit dem Eintritt in den Beratungsprozess, in dem die Jugendlichen entlang der Begriffe (nicht-)förderungsbedürftig, (nicht-)behindert und (nicht-)geeignet klassifiziert und ihnen darauf aufbauend Hilfen und Maßnahmen zugewiesen werden. Die Vorgaben zu den Entscheidungen lassen dabei bedeutsame Interpretations- und Entscheidungsspielräume offen.

Tabelle 2: Möglichkeiten der Klassifizierung von Jugendlichen durch die Berufsberater hinsichtlich Eignung und Förder-/Behinderungsstatus.

	Förderungsbedürftig und behindert	Förderungsbedürftig, aber nicht behindert	Weder behindert noch förderungsbedürftig
Nicht-geeignet (kein/e BewerberIn)	a	b	c
Geeignet (BewerberIn)	d	e	f

Quelle: Eigene Darstellung.

Mit Blick auf die Klassifizierungsprozesse sind theoretisch die in Tabelle 2 genannten Kombinationsmöglichkeiten der Klassifizierung von Jugendlichen von Förderschulen denkbar. Die Kategorien sind jedoch nicht eindeutig definiert und interpretationsoffen. Bei der Klassifizierung sollen daher verschiedenste Informationen berücksichtigt werden, wobei Gutachten der Fachdienste eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, ohne konkret zu klären, inwiefern diese berücksichtigt werden. Insbesondere bei der Klassifizierung von Eignung stellt sich die Frage, inwiefern diese auch von der Vermittelbarkeit bzw. den Vorgaben zu Vermittlungsquoten abhängt.

Die Kategorien sind ferner eng verknüpft mit Möglichkeiten der Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen: Die Eignung ist relevant für die Aufnahme als Bewerber oder Bewerberin und die Vermittlung von Informationen über freie betriebliche Ausbildungsstellen. Ist ein Jugendlicher geeignet und förderungsbedürftig können ihm oder ihr auch außerbetriebliche Ausbildungsstellen vermittelt werden. Die Klassifizierung von Behinderung ist maßgeblich für die Finanzierung von besonderen Hilfen sowie, ob z. B. Fachpraktikerausbildungen infrage kommen. Tabelle 3 fasst diese Zusammenhänge noch einmal zusammen.

Vor dem Hintergrund dieser Möglichkeiten und der diskutierten Entscheidungsspielräume stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage darüber entschieden wird, welche Unterstützungsleistungen bewilligt oder das Absolvieren einer Ausbildung für Menschen mit Behinderung oder der Übertritt in die WfbM für notwendig befunden werden.

Tabelle 3: Maßnahmen und Hilfen der Agenturen für Arbeit für die Ersteingliederung in die Berufsausbildung basierend auf der Klassifizierung von Eignung, Förderungsbedürftigkeit und (Lern-)Behinderung.

	Förderungsbedürftig und (lern-)behindert	Förderungsbedürftig, aber nicht (lern-)behindert
Nicht-geeignet/kein Ausbildungsplatz		
	<ul style="list-style-type: none"> • Reguläre BVB • Reha-BVB • (Berufsbildungsbereich) WfbM • Unterstützte Beschäftigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Reguläre BVB
Geeignet		
<i>mögliche Art der Ausbildung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung in betriebliche Ausbildung • Außerbetriebliche Ausbildung • Fachpraktikerausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung in betriebliche Ausbildung • Außerbetriebliche Ausbildung
<i>mögliche Hilfen, wenn betrieblicher Ausbildungsplatz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • abH • Integrationsfachdienste • Finanzielle Zahlungen an Betriebe 	<ul style="list-style-type: none"> • abH

Quelle: Eigene Darstellung.

In den vorangegangenen beiden Kapiteln wurde vorgestellt, welche Anschlussmöglichkeiten für Förderschülerinnen und -schüler nach der Schule bestehen, welche Gatekeeper über den Zugang zu diesen entscheiden und welche formalen Vorgaben es für die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung gibt bzw. welche Entscheidungsspielräume dort bestehen. Welche Anschlussmöglichkeiten realisiert werden, ist – so wurde deutlich – entscheidend für die spätere Verwertbarkeit sowie die weiteren Lebens- und Berufsverläufe der Jugendlichen. Im Anschluss wird nun ausgeführt, was aus der Forschung darüber bekannt ist, wohin Jugendliche nach Verlassen der Förderschule gehen, welchen Einfluss die Förderschule im Vergleich zu anderen Schulformen auf die Ausbildungschancen hat und wie die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung zu Förderschülerinnen und -schülern ablaufen. Ferner wird dargestellt, welche Faktoren möglicherweise zur Erklärung der Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern beitragen.

Kapitel 4

Stand der Forschung

In diesem Abschnitt wird zunächst der Forschungsstand dazu vorgestellt, wie die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern an der ersten Schwelle aussehen und welche Faktoren diese Übergänge beeinflussen. Dies dient der Verdeutlichung der Forschungslücken sowie der Vorbereitung der theoretischen Überlegungen. Das Kapitel beginnt mit einer Einordnung der Frage in den größeren Kontext der Übergangsforschung. Es folgt eine Darstellung dessen, was über die Übergänge bzw. Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Förderschulen „Lernen“ nach der Schule bekannt ist. Anschließend wird der Forschungsstand zu der Frage vorgestellt, wie die Berufsberatung Förderschülerinnen und -schüler klassifiziert sowie Hilfen und Maßnahmen zuweist. Nachfolgend wird erläutert, welche Agency-Faktoren und Ressourcen die Intragruppenvarianz in den Übergängen in Ausbildung erklären können.

Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt stehen seit langem im Fokus der Bildungsforschung. Dabei wurde international vergleichend besonders das Zusammenspiel von individuellen und institutionellen Faktoren analysiert und die Bedeutung von Arbeitsmarktinstitutionen für den Übergang nach der Schule betont. Zum anderen wurde hervorgehoben, dass individuelle Merkmale eine nicht zu vernachlässigende Rolle für das Gelingen des Übergangs spielen (vgl. z. B. Kogan/Gangl 2003; van der Velden/Wolbers 2003). Wichtige Einflussfaktoren waren hier zum einen die Bildungsabschlüsse, der sozioökonomische Hintergrund, das Bildungsniveau der Eltern sowie Aspirationen und non-kognitive Fähigkeiten (z. B. Gutman/Schoon 2013; Schoon/Lyons-Amos 2016). Internationale Forschung, die untersuchte, welche Faktoren sich positiv auf den Übergang nach der Schule auswirken, konzentrierte sich jedoch bislang vor allem auf das amerikanische sowie das britische Bildungswesen, deren Übergangssysteme sich zum einen durch ein Gesamtschulsystem sowie zum anderen ein beruflich nicht spezifisches Ausbildungssystem auszeichnen (vgl. Bol/van de Werfhorst 2013, S. 294; Holtmann/Menze/Solga 2017, S. 2092). Die konkrete Ausgestaltung und das Zusammenspiel des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems bzw. Arbeitsmarktes entscheiden jedoch stark über den Effekt, den Bildung auf Arbeitsmarktergebnisse hat (vgl. Müller/Shavit 1998).

Inwiefern sich internationale Befunde auf das deutsche System übertragen lassen ist unklar. Dies liegt an der spezifischen Ausgestaltung des deutschen Schul- und Berufsbildungssystems: Das deutsche *Schulsystem* hat gleich zwei wichtige Charakteristika, die es international hervorstechen lassen. Zum einen zeichnet sich Deutschland international durch sein stark hierarchisches, in

verschiedene Schulformen gegliedertes Schulsystem aus, dessen unterstes Glied die Förderschulen darstellen. Zum anderen hebt sich die Institutionalisierung des sonderpädagogischen Fördersystems international ab: Das deutsche sonderpädagogische Fördersystem gehört zwar zu den westlichen Modellen der Bildung von Jugendlichen mit Behinderungen, welches durch eine demokratische, bürokratische und individualistische Logik charakterisiert ist und sich neuerdings zumindest rhetorisch an den Prinzipien der „Bildung für alle“ sowie der „inkluisiven Bildung“ orientiert. Dennoch gibt es auch innerhalb dieses westlichen Modells eine ausgeprägte Variation der konkreten Ausgestaltung sonderpädagogischer Förderung. Das deutsche System kann dabei als besonders starke Form der schulischen Segregation von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen betrachtet werden. Zwar gibt es auch hierzulande mittlerweile unterschiedliche Formen der sonderpädagogischen Förderung in Regelschulen, der grundsätzliche Dualismus zwischen Regelschule und Förderschule besteht aber nach wie vor fort (vgl. Richardson/Powell 2011; Blanck 2014). Förderschulen sind in Deutschland zudem entlang von acht Förderschwerpunkten untergliedert. Zu diesen gehört auch die Kategorie „Lernbehinderung“. Wenngleich die Existenz dieser pädagogischen Kategorie hierzulande als selbstverständlich wahrgenommen wird, gibt es Länder, die ohne eine solche Lernbehinderungskategorie im Schulsystem auskommen (vgl. Powell 2011, S. 17 f.).

Darüber hinaus weist auch das deutsche *Berufsausbildungssystem* einige Alleinstellungsmerkmale auf: Die Kombination der gezielten Fachkräfteausbildung (im Gegensatz z. B. zum englischen *on-the-job-training*) nach dem Berufsprinzip mit der Dualität der beruflichen Lernorte Schule und Betrieb und der damit einhergehenden engen Kopplung von Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt ist einzigartig. Ähnliche Systeme der Berufsausbildung finden sich nur in Österreich, der Schweiz und Dänemark (vgl. Ebner 2013, S. 15).

International hat sich zwar für unterschiedliche Systeme der Schul- und Berufsausbildung gezeigt, dass Jugendliche mit Behinderungen mit erschwerten Bedingungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Nicht nur haben sie geringere Chancen, in den Bereich der beruflichen Bildung überzugehen, sondern münden auch häufiger in weniger qualifizierende (wohlfahrtsstaatliche) Bildungsangebote ein und erlangen (dort) seltener einen Abschluss im postsekundären Bildungsbereich (vgl. EADSNE 2002, S. 12 ff.; Shier/Graham/Jones 2009; Win/Hay 2009; Newman et al. 2011, S. xxvi; Pallisera et al. 2016). Gleichzeitig muss der Wissenstand um den Übergang von der Schule in den Beruf und seine Einflussfaktoren bei Menschen mit Behinderungen insgesamt und auch speziell für Deutschland als ausgesprochen dürftig bezeichnet werden. Es gibt kaum Daten, die für die Beschreibung und Analyse der Übergänge herangezogen werden können. Existierende Daten sind zudem oft nicht vergleichbar, was nicht zuletzt an den unterschiedlichen Klassifizierungssystemen, -kulturen und -praktiken von Behinderung in verschiedenen Ländern liegt.

Die vorliegende Untersuchung knüpft an diese Diskurse und Desiderata an, indem sie danach fragt, wie die Übergänge von Jugendlichen, die als lernbehindert etikettiert wurden, nach der Schule in einem stark stratifizierten Schulsystem mit einem anschließenden beruflich spezifischen Ausbildungsmarkt aussehen, was sie beeinflusst und wie individuelle und institutionelle Merkmale dabei zusammenspielen.

Darüber hinaus setzt die vorliegende Studie an der Frage an, welche Effekte die schulische Segregation von Schülerinnen und Schülern mit einer (Lern-) Behinderung hat. Studien, die sich mit Fragen der Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit (Lern-)Behinderung im Bildungssystem befassen, gibt es seit langem. Schließlich wurden auch in Deutschland seit den 1970er und 1980er Jahren Möglichkeiten für integrative/inklusive Beschulung an Regelschulen ausgebaut (vgl. Schnell 2003). Ausgelöst durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN 2006) hat die Forschung in diesem Bereich zugenommen. Sie befasst sich aber vorrangig mit dem schulischen Bereich (siehe auch die folgenden Abschnitte). Einige wenige Darstellungen widmen sich zudem der Situation von Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Maschke 2008). Der *Übergang* in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt stand und steht jedoch nur selten im Fokus (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Die vorliegende Untersuchung zielt darauf, diese beiden Forschungsstränge zu verbinden und dadurch aufzuzeigen, wie das Ineinandergreifen von Schulsystem und Arbeitsmarkt zu spezifischen Lebensverläufen von (sozial benachteiligten) Menschen führt, die im Kindes- oder Jugendalter als lernbehindert klassifiziert werden.

Aufgrund der Besonderheiten des deutschen (Förder-)Schul- und Berufsbildungssystems sowie der deutschlandspezifischen Regelung des Berufsberatungsprozesses konzentriert sich die Darstellung des Forschungsstands *vorrangig* auf Literatur zu Deutschland. Zusätzlich werden insbesondere Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum einbezogen, also aus der Schweiz und Österreich, wo nicht nur *ähnliche* Systeme der Berufsausbildung, sondern auch der sonderpädagogischen Förderung im schulischen Bereich institutionalisiert sind.

Die Betrachtung von Bildungs- und insbesondere Übergangsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit (Lern-)Behinderung nach der Schule ist bislang vorrangig in der sonderpädagogischen bzw. rehabilitationswissenschaftlichen Forschung verortet. Soziologische oder bildungswissenschaftliche Studien, die sich mit dem Themenkomplex befassen, gibt es kaum (als Ausnahme sei hier insbesondere die Arbeit von Pfahl 2011 hervorzuheben). Die Forschung ist des Weiteren überwiegend empirisch-deskriptiv und nicht theorieprüfend, -erweiternd oder -generierend angelegt. Liegen den Studien quantitative Daten zugrunde, basieren diese oftmals auf so kleinen Fallzahlen, dass statistische Zusammenhänge nicht verlässlich geprüft werden können (siehe dazu auch den nächsten Abschnitt). Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die Forschung in den genannten

Punkten zu erweitern: Aus einer soziologischen Perspektive werden Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern theoretisch fundiert mit quantitativen und qualitativen Methoden empirisch untersucht.

Grundsätzlich lassen sich *für Deutschland* zudem zwei Arten von Untersuchungen zu den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern nach der Schule unterscheiden: Erstens Studien, die Abgängerinnen und Abgänger von Haupt- und Förderschulen gemeinsam betrachten, und zweitens solche, die entweder nur Förderschülerinnen und -schüler untersuchen oder diese zumindest separat ausweisen (Förderschülerinnen und -schüler gemeinsam mit Hauptschülerinnen und -schülern¹⁴: Dietz/Matt 1994; Dietz et al. 1997; Hiller/Merz 2002; Solga 2004; nur Förderschülerinnen und -schüler separat: Marquardt 1977; Willand/Verbeck 1994; Friedemann/Schroeder 2000; Burgert 2001; Orthmann 2001; Pfahl 2004; Pfahl 2011; Pfriem/Moosecker 2004; Wagner 2005; Wagner 2005 a; Orthmann Bless 2006; Gaupp/Prein 2007; Ginnold 2008, 2009; Gaupp et al. 2008; Basendowski/Werner 2010; Gaupp/Geier 2010; Hofmann-Lun 2011; Zimmermann/Lex 2013; van Essen 2013; Holaschke 2015). Da es zur Erklärung der Intragruppenvarianz von Förderschülerinnen und -schülern ausschließlich deskriptive oder qualitative Studien gibt und zu den Klassifizierungs- und Zuweisungsprozessen in der Berufsberatung gar keine umfassende Untersuchung, werden die im Folgenden dargestellten Befunde insbesondere durch solche zu Jugendlichen mit oder ohne Hauptschulabschluss bzw. Hauptschülerinnen und -schülern ergänzt, von denen Förderschülerinnen und -schüler oft eine Teilpopulation darstellen.

4.1 Übergänge nach der Schule und der Effekt des Förderschulbesuchs

Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern nach der Schule standen *in Deutschland* lange Zeit kaum im Fokus der Forschung. Studien, die es sich zur Aufgabe machen, diese empirisch darzustellen, haben vor allem seit Beginn der 2000er Jahre etwas zugenommen. Sie liefern wichtige Einblicke in die Schwierigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler von Förderschulen am Übergang nach der Schule konfrontiert sind und wie diese Übergänge aussehen können. Gleichzeitig unterliegen die Untersuchungen bedeutsamen Restriktionen. Diese sind ausschlaggebend dafür, dass sie zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der Chancen von Förderschülerinnen und -schülern bei der beruflichen Eingliederung bzw. der realisierten Übergänge kommen. Grundsätzlich lassen sich die Restriktionen folgendermaßen zusammenfassen:

14 Die konkreten Inhalte dieser Studien werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

1. *Regionale Begrenztheit*: Alle Studien, die sich mit den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern beschäftigen, sind regional entweder auf bestimmte Städte, Landkreise oder gar einige wenige Schulen begrenzt (vgl. Marquardt 1977; Willand/Verbeck 1994; Dietz/Matt 1994; Dietz et al. 1997; Friedemann/Schroeder 2000; Burgert 2001; Orthmann 2001; Hiller/Merz 2002; Ernst 2002; Pfahl 2004, 2011; Pfriem/Moosecker 2004; Wagner 2005, 2005a; Orthmann Bless 2006; Gaupp/Prein 2007; Ginnold 2008; Ginnold 2009; Gaupp et al. 2008; Basendowski/Werner 2010; Gaupp/Geier 2010; Hofmann-Lun 2011; Zimmermann/Lex 2013; van Essen 2013; Holaschke 2015). Regional am weitreichendsten ist noch die Untersuchung von Solga (2004), die Jugendliche aus Westdeutschland anhand der Lebensverlaufsstudie betrachtet. Allerdings werden Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler in dieser Untersuchung gemeinsam betrachtet, und Förderschülerinnen und -schüler sind in der Stichprobe unterrepräsentiert (Solga 2004, S. 46).
2. *Überwiegend qualitative Forschung*: Viele der Studien sind qualitativ angelegt, und ihre Ergebnisse beruhen oft auf einer einmaligen (retrospektiven) Befragung ehemaliger Förderschülerinnen und -schüler (vgl. Marquardt 1977; Willand/Verbeck 1994; Dietz/Matt 1994; Burgert 2001; Orthmann 2001; Pfahl 2004; Pfriem/Moosecker 2004; Orthmann Bless 2006; Ginnold 2008; Hofmann-Lun 2011; Pfahl 2011; van Essen 2013; Holaschke 2015). Die tatsächlichen Übergänge werden also nicht beobachtet, sondern nachträglich rekonstruiert, und Angaben dazu sind möglicherweise aufgrund von Erinnerungsproblemen fehlerbehaftet. Insbesondere in den Untersuchungen, in denen das Verlassen der Förderschule mehrere Jahre zurückliegt, ist dies wahrscheinlich (vgl. van Essen 2013; Holaschke 2015). Einige Untersuchungen befassen sich zudem zwar mit den Berufsfindungsprozessen und Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern, ohne jedoch ihre eigentlichen Übergänge zu beschreiben (vgl. Pfahl 2004; Pfriem/Moosecker 2004; Hofmann-Lun 2011; Pfahl 2011).
3. *Kleine Fallzahlen und Selektivität der Untersuchungsgruppen*: Aufgrund der regionalen Begrenztheit und qualitativen Anlage der Untersuchungen sind die Fallzahlen der Förderschülerinnen und -schüler in allen Befragungen sehr gering. Darüber hinaus ist aufgrund der Sampling-Strategien in vielen Studien verstärkt davon auszugehen, dass es sich um sehr selektiv zusammengesetzte Untersuchungspopulationen handelt: In einigen Untersuchungen konzentriert sich die Befragung auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer spezieller Programme zur Unterstützung der Übergänge (vgl. Hiller/Merz 2002; Wagner 2005; Ginnold 2008). Ferner erfassen manche Studien ausschließlich junge Männer (vgl. Dietz/Matt 1994; van Essen 2013) oder Frauen (vgl. Orthmann 2001; Orthmann Bless 2006) oder keine Personen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Staatsbürgerschaft (hier nur die, die explizit Aussagen dazu treffen: Solga 2004; Burgert 2011).

Als *erste Forschungslücke* kann daher bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass es bislang an Studien fehlt, die die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern anhand einer deutschlandweiten Stichprobe darstellen und untersuchen.

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, inwiefern die Studien trotz der kleinen Fallzahlen sowie regionalen und weiteren Unterschiede zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern kommen und inwiefern hierauf in der folgenden Untersuchung aufgebaut werden kann. Die Aussagekraft der genannten Studien dazu, wie groß der Anteil der Schülerinnen und Schüler konkret ist, der in die unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten nach der Schule einmündet, muss aus den oben genannten Gründen als begrenzt betrachtet werden. Darüber hinaus basieren die Studien z. T. auf so kleinen Fallzahlen, dass eine prozentuale Angabe von Anteilen von Schülerinnen und Schülern je Anschlussmöglichkeit nicht zwischen diesen vergleichbar und nicht sinnvoll ist. Entsprechend soll an dieser Stelle nur festgehalten werden, dass sich der jeweilige Anteil der Schülerinnen und Schüler je nachdem, wo sie hingehen, zwischen diesen stark unterscheidet. Studien, die Angaben zu den konkreten Übergängen machen, zeigen aber übereinstimmend, dass nur wenigen Schülerinnen und Schülern der Sprung direkt von der Schule in die Ausbildung gelingt. Der größte Teil hingegen wechselt zunächst in eine Berufsvorbereitung (vgl. Friedemann/Schroeder 2000, S. 58; Wagner 2005, S. 201; Ginnold 2009, o. S.; Basendowski/Werner 2010, S. 73; van Essen 2013, S. 186 f.).¹⁵ Zur Bedeutung der WfbM als Anschlussmöglichkeiten lassen sich keine Angaben machen, die zwischen den Studien übereinstimmen. Bei den Übergangszahlen in die WfbM scheint es vielmehr starke regionale Disparitäten zu geben (vgl. Ginnold 2008, S. 270; Basendowski/Werner 2010, S. 75). Nur ein geringer Anteil an Schülerinnen und Schülern geht ferner direkt nach Verlassen der Schule in ungelernte Tätigkeiten über oder befindet sich weder in Bildung noch in Ausbildung oder Erwerbsarbeit. Gerade für Mädchen gibt es Hinweise darauf, dass diese teilweise zunächst in Elternzeit gehen und sich danach aus dem Arbeitsmarkt zurückziehen (vgl. Orthmann 2001, S. 399; Ginnold 2008, S. 255).

Was die weiteren Übergangsverläufe betrifft, gibt es weitgehende Übereinstimmung zwischen den Studien, dass ein Anteil der Schülerinnen und Schüler nach einer Berufsvorbereitung in eine Ausbildung einmündet und auch Jugendliche, die zunächst arbeitslos waren oder ungelernt arbeiteten, zu einem späteren Zeitpunkt noch in eine Ausbildung einmünden können (Gaupp/Geier 2010,

15 Zudem gibt es Hinweise darauf, dass eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern nach Verlassen der Förderschule auf andere allgemeinbildende Schulen – insbesondere Hauptschulen – wechselt und versucht, hier einen Hauptschulabschluss zu erlangen (Gaupp/Geier 2010, S. 75; van Essen 2013, S. 186 f.). Da es sich hierbei jedoch nicht um eine berufliche Anschlussoption handelt, die in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen, wird dies hier nicht weiter diskutiert.

S. 73 ff.; Basendowski/Werner 2010, S. 73). Gleichzeitig deuten die Untersuchungen darauf hin, dass Förderschülerinnen und -schüler oft mehrere berufsvorbereitende Maßnahmen nacheinander absolvieren (Gaupp/Geier 2010, S. 64 f.; Holaschke 2015, S. 195). Der Eintritt in eine Berufsvorbereitung wäre damit auch der Beginn einer sogenannten „Maßnahmekarriere“, also das Absolvieren mehrerer Berufsvorbereitungsmaßnahmen nacheinander. Untersuchungen konnten zeigen, dass ein solcher längerer Verbleib in Berufsvorbereitungsmaßnahmen – ebenso wie einer in ungelernter Arbeit oder Arbeitslosigkeit – sich negativ auf das Finden eines Ausbildungsplatzes auswirkt (vgl. z. B. Gaupp et al. 2011, S. 175). Studien mit einem längeren Untersuchungsfokus zeigen auch für Förderschülerinnen, dass einige auf lange Sicht vollständig ohne Ausbildung bleiben (Holaschke 2015, S. 197; van Essen 2013, S. 186). Dies liegt auch daran, dass einige Jugendliche, die eine Ausbildung beginnen, diese wieder abbrechen (vgl. Friedemann/Schroeder 2000, S. 58; Basendowski/Werner 2010; Willand/Verbeck 1994, S. 441).¹⁶

Wie bereits bei den Übergängen lassen sich auch hinsichtlich der Arten von Ausbildungen und Ausbildungsberufen, in die Förderschülerinnen und -schüler einmünden, zwischen den Studien Überschneidungen finden. Es zeigt sich, dass außerbetriebliche Ausbildungen einen großen Stellenwert bei der beruflichen Qualifizierung dieser Gruppe haben (Ginnold 2008, S. 256; Ginnold 2009, o. S.; Basendowski/Werner 2010, S. 64, 75; Gaupp/Geier 2010, S. 66; van Essen 2013, S. 189). Betriebliche Ausbildungen spielen hingegen offenbar nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Ginnold 2008, S. 256). Mit Blick auf die Art der Ausbildungsberufe wird zudem deutlich, dass die Jugendlichen – wenn überhaupt – überwiegend in Fachpraktikerausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO einmünden (Basendowski/Werner 2010, S. 64, 75; Friedemann/Schroeder 2000, S. 58; Gaupp/Geier 2010, S. 67).

Aus der Darstellung ergeben sich damit folgende Konsequenzen für die hier angestrebte Untersuchung: Die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern sind insgesamt als stark eingeschränkt zu bezeichnen. Nur einem kleinen Teil der Jugendlichen von Förderschulen gelingt der Übergang in Ausbildung direkt im Anschluss an das Verlassen der Schule. Der Übergang in Ausbildung ist jedoch ein Prozess, der zu diesem Zeitpunkt nicht abschließend entschieden wird. Vielmehr gibt es Hinweise, dass einem gewissen Anteil der Förderschülerinnen und -schüler dieser erst zu einem späteren Zeitpunkt, z. B. nach dem Absolvieren einer Berufsvorbereitung gelingt. Daraus folgt, dass die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern über den ersten Zeitpunkt

16 Die Gründe für die Abbrüche wären dabei auch genauer zu untersuchen, liegen aber jenseits des Fokus der vorliegenden Arbeit. Eine häufig und auch von Willand und Verbeck (1994, S. 440) geäußerte Vermutung ist, dass die Schüler Probleme mit theoretischen Anforderungen in der Berufsschule haben und deshalb abbrechen.

nach Verlassen der Schule hinaus *mindestens* bis nach Beenden der ersten Berufsvorbereitung beobachtet werden sollten. Zentral ist auch die Art der Ausbildung, die die Jugendlichen beginnen. Fachpraktikerausbildungen scheinen hier einen besonderen Stellenwert zu haben. Gleichzeitig ist aufgrund der oben genannten Anlage der Untersuchungen unklar, inwiefern sich diese Befunde verallgemeinern lassen und wie hoch der tatsächliche Anteil an Jugendlichen ist, die in Ausbildung, Berufsvorbereitung oder andere Anschlussmöglichkeiten übergeht.

Darüber hinaus stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern der Förderschulbesuch ausschlaggebend für die eingeschränkten Ausbildungschancen ist, insbesondere im Verhältnis zur bereits in der Einleitung diskutierten familiären Benachteiligung der Jugendlichen. International gibt es eine Fülle von Untersuchungen zu den Folgen von segregierter und integrierter/inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf. Diese untersuchen vor allem, wie sich Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen/inklusive schulischen Settings in Bezug auf ihre Leistungen oder Kompetenzen, ihr Selbstkonzept, ihre soziale oder spätere Integration in den Arbeitsmarkt im Vergleich zu solchen in nicht-integrativen/-inklusive Settings unterscheiden. Die Untersuchungen kommen z. T. zu widersprüchlichen Ergebnissen im Hinblick darauf, ob integrative/inklusive oder nicht-integrative/-inklusive Unterrichtung vorteilhafter ist. Studien, die positive Effekte integrativer/inklusive Beschulung finden, überwiegen jedoch. Der Ausbildungszugang stand allerdings nur selten im Fokus – insbesondere im deutschsprachigen Raum müssen die Erkenntnisse als ausgesprochen limitiert bezeichnet werden (vgl. die Forschungsüberblicke von Hildeschiedt/Sander 1996; Bless 2000; Bless/Mohr 2007; Lindsay 2007; Ruijs/Peetsma 2009). Internationale Befunde lassen sich zudem nicht einfach auf den deutschen Kontext übertragen. Dies liegt zum einen an den oben beschriebenen Besonderheiten des deutschen Schul- und Berufsausbildungssystems. Zum anderen daran, dass die Klassifikationssysteme von Förderbedarf – also welche Arten von Förderbedarf wie identifiziert werden – zwischen Ländern variieren. Das deutsche System zeichnet sich hier durch eine starke pädagogische Klassifikation aus, während z. B. das amerikanische Klassifikationssystem stärker medizinisch fokussiert ist (vgl. Powell 2011). Zum anderen befinden sich die untersuchten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zum Teil in sehr verschiedenen schulischen Organisationsformen. Was unter integrativ/inklusive bzw. nicht-integrativ/inklusive verstanden wird, ist von Land zu Land unterschiedlich und abhängig vom jeweiligen sonderpädagogischen Fördersystem. Das deutsche Förderschulsystem ist – wie bereits ausgeführt – traditionell als eine besonders ausgeprägte Art der schulischen Segregation zu betrachten (vgl. Richardson/Powell 2011). In anderen Ländern werden Jugendliche mit Förderbedarf z. B. auch in Organisationsformen wie Sonderklassen unterrichtet. Internationale Studien haben gezeigt, dass die Art der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf einen Einfluss auf die

jeweils untersuchten Ergebnisse hat (vgl. Markussen 2004; Wiener/Tardif 2004). Umso wichtiger wären für die Beantwortung der Frage nach den Vor- und Nachteilen inklusiver Beschulung vertiefte und – in einem weiteren Schritt – auch vergleichende Länderstudien. International vergleichende Studien basieren jedoch oftmals auf einer kaum vergleichbaren Datenlage (siehe z.B. EADSNE 2018, S. 6 ff.). Eine Fallstudie des deutschen (Förderschul-)Systems ermöglicht es dagegen, klar herauszuarbeiten, welche Effekte die Unterrichtung von Menschen mit (Lern-)Behinderung in separaten Schulformen hat.

Restriktionen, die sich aus der Anlage der Untersuchungen zu den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern in Deutschland ergeben, sind auch für das Wissen über die Effekte des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen zentral. Viele der Studien kommen ohne Vergleichsgruppe aus oder betrachten Förder- und Hauptschülerinnen gemeinsam. So zeigte z.B. Pfahl (2011) im Rahmen ihrer qualitativen Fallstudien eindrücklich, wie der Besuch der Förderschule die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Ausbildung behindert: Während die Jugendlichen in der Förderschule mit Zuschreibungen von Hilfsbedürftigkeit und Schwäche konfrontiert waren, die sie in ihre Selbstwahrnehmung inkorporierten, sind beim Übergang in die Ausbildung Aktivität und Selbstständigkeit gefragt (vgl. ebd., S. 226). Dabei bleibt allerdings offen, inwiefern sich der Förderschulbesuch an sich auf die Chancen auswirkt, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, und ob bzw. unter welchen Bedingungen diese Zuschreibungsprozesse auch bei einer integrativen/inklusive Beschulung auftreten könnten. Der Zugang zur Ausbildung ist zudem von Fremdselektionsprozessen z.B. durch Betriebe sowie divergierende Merkmale der Jugendlichen abhängig. Die Frage, ob die als lernbehindert etikettierten Jugendlichen bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz hätten, wenn sie anders beschult würden, kann dementsprechend anhand solcher Untersuchungen nicht beantwortet werden. Die wenigen Studien, die die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern vergleichend mit anderen Gruppen untersuchen, konzentrieren sich zudem vor allem auf die deskriptive Darstellung der Übergänge in Ausbildung von Förderschülerinnen und -schülern etwa im Vergleich zu Integrationsschülerinnen und -schülern an Regelschulen. Beispielsweise zeigte Ginnold (2009), dass Integrationsschülerinnen und -schüler mit Förderschwerpunkt Lernen häufiger einen Ausbildungsplatz erlangten als Förderschülerinnen und -schüler (ebenso Blöchlinger 1991, S. 70 für Österreich; Riedo 2000 für die Schweiz). Für Oberösterreich verglich Hauer (1990) Förder- und Regelschulabgängerinnen und -abgänger hinsichtlich ihres Zugangs zu beruflicher Ausbildung. Dabei kam er zu dem Schluss, dass sich die Frage, welche der beiden Gruppen besser in den Arbeitsmarkt integriert sei nicht eindeutig beantworten lasse (ebd., S. 342). Hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf Deutschland sind die Ergebnisse jedoch vorsichtig zu betrachten, da Jugendliche in den Regelschulen in dieser Untersuchung keinerlei zusätzliche pädagogische Unterstützung erhielten. Zudem bleibt

bei dieser Art Untersuchung offen, ob die Ausbildungschancen der beiden Gruppen tatsächlich aufgrund des Förderschulbesuchs oder aufgrund der Gruppenzusammensetzung z. B. hinsichtlich des sozialen Hintergrunds divergieren.

Einzig die Studie von Haeberlin et al. (2011) kontrollierte die Selektivität der Schülergruppe. Sie zeigte für die Schweiz einen negativen Effekt des Besuchs einer Sonderklasse auf das Finden eines Ausbildungsplatzes. In ihrer Untersuchung verglichen die Autorinnen und Autoren ehemalige Sonderklassen- und Regelklassenschülerinnen, die in ihrem Geschlecht, der Nationalität, ihren sprachlichen Schulleistungen sowie sozioökonomischem Status vergleichbar waren. Die Bedeutung der Beschulung für den Übergang in eine berufliche Ausbildung blieb auch unter Kontrolle dieser Merkmale statistisch signifikant. Allerdings ist auch in dieser Untersuchung die Fallzahl – 33 vergleichbare Paare – als sehr klein zu betrachten. Zudem bleibt unklar, inwiefern sich die Befunde zu Sonderklassen auf das deutsche Förderschulsystem übertragen lassen, wenn gleich die Vermutung naheliegt, dass die Effekte stärker ausfallen, wenn auch die schulische Segregation ausgeprägter ist. Die Frage, ob und wie der Förderschulbesuch die Ausbildungschancen unter Kontrolle der Gruppenzusammensetzung beeinflusst, ist insbesondere für Deutschland damit nach wie vor klärungsbedürftig. Diese Forschungslücke wird in Kapitel 7 aufgegriffen.

4.2 Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse von Förderschülerinnen und -schülern in der Berufsberatung

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, was darüber bekannt ist, wie die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern beeinflusst. Hierfür ist zentral, wie sie die Jugendlichen entlang der Begriffe Förderungsbedürftigkeit, Behinderung und Eignung klassifiziert und Hilfen und Maßnahmen zuteilt. Der Hauptfokus der Darstellung liegt daher auf dem Wissensstand zu den genannten Klassifikations- und Zuweisungsprozessen.

Wurde die Berufsberatung im Zusammenhang mit den Übergangsprozessen nach der Schule thematisiert, stand allerdings bisher vorrangig im Mittelpunkt, wie zufrieden Jugendliche mit der Beratung sind. In diesem Zusammenhang fanden Kleffner und Schober (1998) heraus, dass 79 Prozent der von ihnen in einer repräsentativen Studie befragten Ratsuchenden im Anschluss mit dieser zufrieden waren. Konkret mit Blick auf Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz suchten, zeigte sich jedoch, dass diese häufig unzufrieden mit der Beratung waren. Hauptgrund hierfür war, dass sie sich von den Beraterinnen und Beratern in ihren Berufswünschen und ihrem Bestreben, einen Ausbildungsplatz zu finden, nicht ernstgenommen fühlten. Sie hatten den Eindruck, es würde nicht erklärt, wie sie einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf erlangen könnten, sondern es würden ihnen – wenn überhaupt – vor allem (unattraktive) Berufe na-

hegelegt, in denen es freie Ausbildungsstellen gibt (vgl. Faulstich-Wieland 1985; Dietz et al. 1997, S. 130). In den wenigen Studien, in denen spezifisch nach der Zufriedenheit von Jugendlichen mit (Lern-)Behinderung mit der Berufsberatung gefragt wurde, zeigten sich gemischte Befunde: Auch hier berichteten Jugendliche, dass die Beratung mit Konflikten verbunden war und sie sich in ihren (Berufs-)Wünschen nicht ernst genommen fühlten (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 63; Ernst 2002, S. 134, 242). Dagegen stuften immerhin 56 Prozent der in der Untersuchung von Gaupp und Prein (2007, S. 29) befragten Förderschülerinnen und -schüler die Berufsberatung der Arbeitsagentur als „sehr hilfreich“ ein.

Wie in Kapitel 3 ausgeführt, gehören zu den Aufgaben der Berufsberatung neben der Berufsorientierung und Beratung die Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit, Behinderung und Eignung sowie die Finanzierung von Hilfen und Maßnahmen, zu denen sowohl Berufsvorbereitungen als auch Ausbildungen gehören. Diese Aufgaben werden gemeinsam von der U25-, Reha-Beratung sowie den Fachdiensten erfüllt. Studien, die sich konkret mit den Entscheidungsprozessen sowie der Bedeutung der Berufsberatung für die Übergänge von Jugendlichen nach der Schule beschäftigen, gibt es bisher kaum. Wenngleich immer wieder betont wird, die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit sei „[das] zentrale Unterstützungssystem zur beruflichen Eingliederung“ (Hiltschmidt 1998, S. 316) für Förderschülerinnen und -schüler (siehe auch Dietz/Matt 1994, S. 516). Bislang gibt es lediglich zwei umfassende Untersuchungen zu dieser, die sich jedoch nicht mit Förderschülerinnen und -schülern beschäftigen: Zum einen untersuchte Ostendorf (2005) die Bedeutung der Berufsberatung für Übergänge von Mädchen in geschlechtsuntypische Ausbildungsberufe. Zum anderen analysierte Dressel (2012) die Klassifizierung von Eignung in der Berufsberatung bei Hauptschülerinnen und -schülern. Zu den Klassifizierungs- und Zuweisungsprozessen von Förderschülerinnen und -schülern sowie insbesondere zur Feststellung von Behinderung und ihrem Zusammenhang mit den anderen Prozessen gibt es lediglich punktuelle Erkenntnisse. Diese beruhen überwiegend auf wenigen Interviews mit Reha-Beraterinnen oder -Beratern am Rande größer angelegter Studien (vgl. Faßmann et al. 2004; Pfahl 2004; Hofmann-Lun 2011), (kleinerer) Befragungen von Förderschülerinnen und -schülern dazu (vgl. Gaupp/Prein 2007; Ernst 2002) sowie der Analyse einiger psychologischer Gutachten sowie Erfahrungsberichten von Ginnold (2008). Dabei gibt es einen Überschneidungsbereich der Befunde, einige Widersprüche, aber auch viele offene Fragen. Dies wird im Folgenden entlang der in Kapitel 3 herausgearbeiteten Bausteine des Beratungsprozesses *Klassifizierung von 1. Förderungsbedürftigkeit und Behinderung, 2. Eignung sowie 3. der Zuweisung von Hilfen und Maßnahmen* dargestellt.

Zum Ersten: Fragen der Konstruktion von Behinderung sind seit langer Zeit ein zentrales Thema der Disability Studies. Vielfach wurden sie mit Blick auf die Repräsentation von Menschen mit Behinderung in Kunst und Literatur

behandelt. Dabei wurde gezeigt, dass Behinderungen beziehungsweise Menschen mit Behinderung kulturhistorisch betrachtet oft negativ dargestellt wurden (vgl. Mitchell/Snyder 2001). Konkret die Wahrnehmung von Behinderung als negativer Abweichung vom durchschnittlichen Menschen steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der modernen Statistik: Noch in der Antike stellte der ideale Mensch, von dem *alle* realen Menschen negativ abweichen, die Vergleichsfolie für das menschliche Sein dar. In der Moderne wurde dieses durch den durchschnittlichen Menschen abgelöst: Menschliche Merkmale wurden fortan anhand einer Gaußschen Glockenkurve dargestellt, deren untere Ausprägungen als negativ und nicht wünschenswert betrachtet wurden (vgl. Davis 1997). Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass sich sowohl die Wahrnehmung von, der Umgang mit als auch die Klassifikation von Behinderung zwischen Kulturen unterscheiden und historisch gesehen immensen Wandlungsprozessen unterlagen. Es wurde betont, dass offizielle Klassifikationen von Behinderung zudem immer nur einen Teilausschnitt des Phänomens zu erfassen mögen und unterschiedliche Klassifikationen unterschiedliche Aspekte fokussieren (vgl. Braddock/Parish 2001; Altman 2001). Durch soziale und politische Strukturen, zu denen Klassifikationen gehören, werden behinderte Körper hervorgebracht. Die historische und kulturell geprägte Wahrnehmung und das Erleben von Körpern bzw. Behinderungen, welche ebenfalls ein zentraler Aspekt der Konstruktion von Behinderung sind, werden in diesen jedoch gar nicht erfasst (vgl. Turner 2001). Bei der Untersuchung der Feststellung von Behinderung handelt es sich daher um eine Analyse von „Ableism“. Also dessen, was in einer Gesellschaft als normale bzw. un-/abnormale Befähigung betrachtet wird. Es geht damit um eine Problematisierung des Normalen, welche ideologisch geprägt und relational ist, also in den und durch die Beziehungen und Positionen einer Gesellschaft institutionalisiert. Diese hat für die Betroffenen symbolische, aber insbesondere in Form von in Organisationen wie der Berufsberatung institutionalisiertem Ableism in Bildungs- und Wissensgesellschaften auch konkrete materielle sowie rechtliche Konsequenzen wie möglicherweise den Ausschluss oder die Segregation von Menschen, die als „abnormal“ betrachtet werden. Zudem sind Vorstellungen von Behinderung Ausdruck von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015). Für ein Verständnis des Phänomens Behinderung ist es daher essentiell, nicht nur – wie es in der Vergangenheit oft üblich war – die Klassifizierten, sondern insbesondere auch die Klassifizierer, welche eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Behinderung einnehmen und die traditionell aus den Disziplinen Medizin, Psychiatrie und Rehabilitationswissenschaften kommen, mit ihrem „klinischen Blick“, der auf die Feststellung von negativen Abweichungen abstellt, in den Fokus von wissenschaftlichen Untersuchungen zu stellen (Waldschmidt 2004, S. 366 f.).

Mit Blick auf die konkrete Klassifizierung von Behinderung bei Förderschülerinnen und -schülern in der Berufsberatung ist zunächst festzustellen, dass

offenbar nicht die Abgrenzung von Behinderung und Förderungsbedürftigkeit entscheidend ist, die in den regulativen Vorgaben zentral thematisiert wird. Im Mittelpunkt des Klassifizierungsprozesses steht vielmehr die Differenzierung zwischen einer Lernbehinderung und einer sogenannten Lernbeeinträchtigung. Damit wird bei der Feststellung von Förderungsbedürftigkeit nur einer der in den formalen Vorgaben genannten Teilaspekte berücksichtigt (siehe Abschnitt 3.1). Zudem berichten einige Studien übereinstimmend, dass die Reha-Beraterinnen und -Berater in der Praxis bei der Klassifizierung von Behinderung (fast) immer auf ein Gutachten des psychologischen Dienstes zurückgreifen und sich stark an diesem orientieren (vgl. Ginnold 2008, S. 86, 312; Faßmann et al. 2004, S. 239). Für die psychologische Begutachtung richteten die Reha-BeraterInnen explizit Fragen (z.B. zur Behinderung oder Benachteiligung – wie die Förderungsbedürftigkeit früher hieß –, der Leistungsfähigkeit oder den benötigten Hilfen) an den psychologischen Dienst, zu denen dieser Einschätzungen vornehmen soll (vgl. Ginnold 2008, S. 298). Gaupp und Prein (2007, S. 27) berichten dazu, dass etwa drei Viertel der Förderschülerinnen und -schüler (im Vergleich zu einem Viertel an Hauptschulen) an solchen „diagnostischen Verfahren“¹⁷ teilnehmen. Dagegen berichten Faßmann et al. (2004, S. 239), dass die Klassifizierung von Jugendlichen durch Reha-Beraterinnen und -Berater als lernbeeinträchtigt oder lernbehindert eher zufällig erfolge. Dies sei diesen aber nicht nachzuweisen, da sie ein Interesse daran hätten, ihre Unterlagen so zu gestalten, dass ihre Entscheidungen auch Überprüfungen standhalten würden. Dass die institutionelle Absicherung von Klassifikationsprozessen einen wichtigen Stellenwert bei der sozialen Konstruktion von (Lern-)Behinderung einnimmt, entspricht auch den theoretischen Erwartungen an das Handeln in der Berufsberatung, die ausführlicher in Kapitel 6 diskutiert werden.

Zum Zweiten: Mit Blick auf die Klassifizierung von Eignung von Förderschülerinnen und -schülern gibt es konkret nur den Hinweis aus der Untersuchung von Ginnold (2008, S. 311), dass bei vier der von ihr analysierten neun Gutachten die Psychologinnen und Psychologen gar keine Möglichkeit sahen, dass diese jemals ausbildungsreif werden könnten. Weiterführende Befunde zur Klassifizierung von Eignung gibt es nur für Hauptschülerinnen und -schüler. Diesbezüglich berichtet Dressel (2012, S. 204 f.), dass sich die Berater und Beraterinnen vorwiegend an den Zeugnisnoten sowie Zeugnisbeurteilungen des Arbeitsverhaltens oder auch Praktikumszeugnissen orientierten:

„Als Begründung für die mangelnde Ausbildungsreife wurden am häufigsten Defizite in schulischen Basiskonntnissen genannt, gefolgt von fehlender Berufswahlreife und Defiziten in Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden.“ (ebd., S. 159)

17 Unter Diagnostik fassen sie Beratungsgespräche, Fragebogenverfahren oder teil- und vollstandardisierte Test- bis hin zu mehrtägigen Assessment-Verfahren.

Auch in Bezug auf die Berufseignung hatten sie nur geringe Ansprüche an das Wissen der Jugendlichen über ein gewünschtes Berufsbild. Die Neigungen der Jugendlichen bei der Berufswahl waren insgesamt wenig wichtig. Vielmehr zählte, dass die schulischen Kenntnisse zum genannten Berufswunsch passten (vgl. ebd., S. 198 ff.). Zwar gaben die befragten Beraterinnen und Berater an, dass Zeugnisnoten nur bedingt geeignet seien, um die Kompetenzen der Jugendlichen zu beurteilen. Eine geringe Mitwirkung der Jugendlichen sowie schwere Erreichbarkeit des berufspsychologischen Services seien aber ausschlaggebend dafür, dass sich die Beraterinnen und Berater kein eigenständiges Bild von den Leistungen ihrer „Kunden“ machen könnten und sich auf die Zensuren konzentrierten (vgl. ebd., S. 206). Wurden psychologische Gutachten eingeholt, hatten diese jedoch einen zentralen Stellenwert bei der Klassifizierung von Eignung (vgl. ebd., S. 159) – wobei unklar bleibt, inwiefern. Weiteres Kriterium für die Klassifizierung der Eignung und damit Aufnahme eines oder einer Jugendlichen als Bewerberin oder Bewerber war die Mitwirkung im Beratungsprozess (z. B. regelmäßige Kontaktaufnahme, Einholen von Informationen) (ebd., S. 182). In der Untersuchung von Dressel (2012) erhielt die Hälfte der Jugendlichen einen solchen Bewerberstatus (ebd., S. 148). Bei einem direkten Vergleich der Bewerberinnen und Bewerber mit den Nicht-Bewerberinnen und -Bewerbern zeigte sich, dass sich die Jugendlichen in den beobachteten Merkmalen kaum voneinander unterschieden. Geringe Unterschiede gab es lediglich dahingehend, dass die geeigneten Jugendlichen seltener Noten gleich oder schlechter als vier im Zeugnis hatten, nach eigener Aussage etwas besser über ihren Wunschberuf informiert waren und sich insbesondere im Bereich „Verantwortungsbewusstsein“ besser einschätzten (Dressel 2012, S. 161 ff.). Offizielle Definitionen von Ausbildungsreife spielten für die Entscheidungen der Beraterinnen und Berater hingegen keine Rolle.

Zum Dritten: Etwas besser ist bekannt, wie die Zuweisungsprozesse von Förderschülerinnen und -schülern zu Maßnahmen und von weiteren Hilfen ablaufen. Zum einen berichtet Ginnold (2008, S. 311), dass sich die Psychologinnen und Psychologen fast immer für die Zuordnung zur beruflichen Rehabilitation aussprachen und nur in wenigen Fällen offenließen, ob eine Förderung im Rahmen der Benachteiligtenförderung – bzw. Leistungen für „Förderungsbedürftige“ – möglich wäre (ebd., S. 101). Übereinstimmend wird berichtet, dass für die Jugendlichen vor allem Berufsvorbereitungsmaßnahmen in Betracht gezogen werden. Die von Hofmann-Lun (2011, S. 68) befragten Berufsberaterinnen hielten für Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen insbesondere BVB oder BVJ im Anschluss an die Schule für sinnvoll (ebenso Pfahl 2004, S. 59). In diesem Zusammenhang berichtet Ginnold (2008) sogar von einem Reha-Berater, welcher explizit wollte, dass die Jugendlichen möglichst lange zur Schule gingen. Daraus folgte, dass er sie zunächst in eine schulische Berufsvorbereitung, später in eine BVB und erst danach in eine außerbetriebliche Ausbildung überweisen

wollte (vgl. Ginnold 2008, S. 210). Mit Blick auf die Art der Ausbildungen erachteten die Beraterinnen und Berater vor allem Fachpraktikerausbildungen als gute Anschlussmöglichkeit für Förderschülerinnen und -schüler (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 89; Ginnold 2008, S. 311). Ferner sollten Ausbildungen in Berufsbildungswerken stattfinden, wenn Jugendliche einen hohen Bedarf an Unterstützung hätten und eine reguläre, kooperative Ausbildung nicht erfolgreich absolvieren könnten (Hofmann-Lun 2011, S. 68). Ernst (2002, Kap. 3) berichtet sogar, dass die von ihr befragten Schulabgängerinnen mit Behinderung (sowohl aus integrativen Klassen als auch Förderschulen in Berlin) angaben, dass die Berufsberaterinnen und -berater als einzige Anschluss- und Ausbildungsmöglichkeit für die Jugendlichen Berufsbildungswerke in Betracht zogen. Für Österreich berichten Fasching und Biewer (2011, S. 48), dass Jugendlichen von Sonderschulen am häufigsten der Besuch von Werkstätten nahegelegt wurde. An Regelschulen integrierten Jugendlichen mit „intellektuellen Beeinträchtigungen“ wurde hingegen überwiegend der Besuch einer Maßnahme nahegelegt. Die Untersuchung offenbart damit unterschiedliche Zuweisungspraktiken, je nachdem auf welcher Schulform die Jugendlichen mit Behinderung unterrichtet werden.

Laut Friedemann und Schroeder (2000, S. 58) erhalten viele Jugendliche von Förderschulen in Berufsausbildungen zudem abH. Gleichzeitig scheint es Kriterien zu geben, die dazu führen, dass Förderschülerinnen und -schüler gar keine Hilfen erhalten: Hofmann-Lun (2011, S. 88) berichtet, dass Förderschülerinnen und -schüler, die ihren Hauptschulabschluss nachträglich an einer Hauptschule erwerben, keine weitere Förderung zur beruflichen Rehabilitation erhalten könnten, und auch Pfahl (2004, S. 19) schreibt, dass Jugendliche, die trotz Klassifizierung als „ausbildungsunfähig“ einen Ausbildungsplatz annehmen, ohne weitere Förderung der Arbeitsagentur auskommen müssten. Fraglich ist, inwiefern sich die genannten Einzelbefunde verallgemeinern lassen.

Darüber hinaus gibt es Vermutungen, dass zum einen die Verfügbarkeit von Maßnahmeplätzen, zum anderen das regionale Ausbildungsangebot die Zuweisungsprozesse beeinflussen. Hinsichtlich ersterem wird mehrfach die Vermutung geäußert, dass sich die Zuweisungsprozesse vor allem am bestehenden Maßnahmenangebot sowie Rentabilitäts- und Effizienzkriterien der Agenturen orientierten. Hofmann-Lun (2011, S. 69, 77, 87, 135) spricht diesbezüglich von einer „Mehrfachfunktion“ der Bundesagentur für Arbeit. Diese umfasse die Feststellung der benötigten Leistungen, Überweisung in und Finanzierung von Maßnahmen. Die Zuweisung zu bestimmten Angeboten laufe aufgrund dieser „Mehrfachfunktion“ Gefahr, eher von Kostenfragen und dem Bedürfnis nach Planungssicherheit auf Seiten der Berufsschulen und Bildungsträger abzuhängen als davon, was für die Jugendlichen das Beste sei.¹⁸ Die Verteilung

18 Als Bestätigung für diese Vermutung betrachtet sie die Aussagen einiger Jugendlicher deren „Berufswünschen“ von der Agentur nicht entsprochen wurde.

auf Maßnahmen orientiere sich deshalb vor allem am Angebot bestehender Plätze und der dort vorhandenen Berufsbereiche, die bereits vor Beginn der Maßnahmen geplant würden (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 100). Auch Ginnold (2008, S. 316) berichtet von zwei Fällen, in denen die Zuweisung zu außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen von der Anzahl der in diesem Jahr zur Verfügung stehenden Plätze abhing. Diese Mehrfachfunktion verhindere, dass die Berufsberatung ihre Aufgabe erfülle, die Jugendlichen in Ausbildung zu bringen und Defizite in Kenntnissen auszugleichen (vgl. Marquardt 1977, S. 58). Eine Untersuchung der Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung und ihrer Bedeutung für Jugendliche mit Lernbehinderung muss vor diesem Hintergrund auch der Frage nachgehen, inwiefern die bürokratische Eigenlogik der Ressourcenverteilung in der Berufsberatung die Entscheidungsprozesse strukturiert.

Gleichzeitig gibt es die Annahme, die jedoch ebenfalls nicht hinreichend untersucht wurde, die Möglichkeiten der Berufsberatung seien von den Bedingungen des Arbeitsmarkts abhängig (vgl. Dressel 2012, S. 220; siehe auch Marquardt 1977, S. 58). Vor diesem Hintergrund schlussfolgert Dressel (ebd., S. 210 f.) für Hauptschülerinnen und -schüler, dass vor allem die weniger benachteiligten Jugendlichen als geeignet klassifiziert würden. Der Grund dafür sei folgender: Ist der Lehrstellenmarkt angespannt, riskiere ein Berater oder eine Beraterin, der oder die einen Jugendlichen oder eine Jugendliche mit schlechten Zensuren als Bewerber oder Bewerberin auswählt, dass dieser oder diese nicht vermittelt werde und in der Geschäftsstatistik als Altbewerber bzw. -bewerberin auftauche. Das Erreichen bestimmter Ziele bzw. Vermittlungsquoten beeinflusst einen großen Teil der finanziellen Mittel – des „Haushalts“ – der einer Agentur zugewiesen wird (vgl. Behrend/Ludwig-Mayerhofer/Sondermann 2007, S. 4). Daher tendieren die Beraterinnen und Berater dazu, vor allem solche Jugendlichen als geeignet zu klassifizieren, die auf dem Ausbildungsmarkt am ehesten vermittelt werden können. Schwer zu vermittelnden Hauptschülerinnen und -schülern wurde der Vermittlungswunsch dagegen ausgedet und zunächst Berufsausbildungsvorbereitungen vorgeschlagen, sich jedoch anschließend nicht weiter um ihren Verbleib gekümmert. Da diese aber nicht in der Geschäftsstatistik der Bundesagentur für Arbeit auftauchen, nahmen die Beraterinnen und Berater von sich aus keinen Kontakt mehr zu den Jugendlichen auf (vgl. Dressel 2012, S. 192, 216). Dressel (ebd., S. 222) folgert daraus, die Beraterinnen und Berater führten ein „creaming“ durch, welches Schülerinnen und Schüler mit schlechten Ausbildungschancen benachteilige, statt sie beim Übergang in Ausbildung zu unterstützen. Damit imitierten die Berater und Beraterinnen das Rekrutierungsverhalten der Betriebe (ebd., S. 207). Auch an dieser Stelle ist jedoch ungeklärt, inwiefern sich die Befunde auf Jugendliche von Förderschulen übertragen lassen. Konträr zu diesen Befunden steht zudem die folgende Feststellung von Ostendorf (2005, S. 17). In ihrer Untersuchung zeigte sich, dass für die Übergänge von Mädchen in gewerblich-technische Berufe nicht das Angebot an eben

solchen Ausbildungsplätzen im Einzugsgebiet einer Agentur für Arbeit entscheidend war, sondern ob die Bereitschaft von Betrieben, Mädchen auszubilden, in der Berufsberatung wahrgenommen wurde. Für diese Art der Informationsverarbeitung sind offenbar auch regionale Bedingungen entscheidend: Ostendorf (ebd.) stellte fest, dass die Haltungen des jeweiligen Personals wenig Bedeutung für die Vermittlung von Mädchen in geschlechtsuntypische Ausbildungsberufe hätten. Entscheidend war vielmehr das Zusammenspiel der in der jeweiligen Region arbeitenden Organisationen mit den Agenturen. Beispielsweise spielten der Berufswahlunterricht und die Zusammenarbeit mit den Schulen eine zentrale Rolle dafür, in welchem Umfang Mädchen in nicht-geschlechtstypische Berufe vermittelt wurden (vgl. ebd., S. 357). Auf die Bedeutung regionaler Gegebenheiten im Umfeld der Agenturen verweisen auch Gaupp und Prein (2007, S. 45), die feststellen, dass an Schulen mit besserer soziodemographischer Zusammensetzung der Schülerschaft weniger Tests zur Berufseignungsdiagnostik durchgeführt werden. Des Weiteren verweist Eberhard (2012, S. 144) auf die Bedeutung regionaler Zuweisungspraktiken von erfolglosen Ausbildungsstellenbewerbern:

„Während sie in den alten Ländern öfter mit teilqualifizierenden Maßnahmen des Übergangssystems versorgt werden, werden für sie in den neuen Bundesländern häufiger ersatzweise außerbetriebliche Ausbildungsstellen bereitgestellt.“

Die Ausführungen machen deutlich, dass das Zusammenspiel von Akteuren und regionalen Bedingungen im „organisationalen Feld“ (DiMaggio/Powell 1991, S. 64, siehe dazu ausführlicher Kapitel 6) bei der Untersuchung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung reflektiert werden müssen.

Zusammenfassend soll hier festgehalten werden: Kapitel 3 machte deutlich, dass in der Berufsberatung erhebliche Entscheidungsspielräume bezüglich der Klassifizierungs- sowie Zuweisungsprozesse bestehen. Bislang fehlt jedoch eine systematische und umfassende Untersuchung der Nutzung der Entscheidungsspielräume bezüglich der Klassifizierung und Zuweisung von Förderschülerinnen und -schüler durch die Berufsberatung und damit Untersuchung ihrer Bedeutung für die Ausbildungschancen dieser Schülergruppe. Der Forschungsstand gibt bislang überwiegend vereinzelte Hinweise darauf, wie die Prozesse ablaufen. Die einzigen umfassenden Analysen beschäftigen sich nicht mit Förderschülerinnen und -schülern, weshalb unklar bleibt, inwiefern sich ihre Befunde auf diese Gruppe übertragen lassen.

Diese Forschungslücke soll hier aufgegriffen werden. Es soll geklärt werden, wie die genannten Prozesse ablaufen, aber auch in welchem Verhältnis die Klassifizierung als (nicht-)behindert, (nicht-)geeignet und die Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen zueinanderstehen. Diese Untersuchung kann trotz der dünnen Erkenntnislage auf folgendem Wissen aufbauen: Zum einen ist es aufgrund der zentralen Stellung der Gutachten des berufspsychologischen Services

notwendig, in eine Untersuchung der Bedeutung der Berufsberatung für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern neben Reha-Beraterinnen und -Beratern auch Berufspsychologinnen und -psychologen einzubeziehen. Darüber hinaus muss geklärt werden, welche Dokumente und Merkmale der Jugendlichen – neben den psychologischen Gutachten – für ihre Klassifizierung herangezogen werden. Zudem gibt es die Vermutung, dass sich die Berufsberatung bei der Gestaltung der Entscheidungsprozesse an den verfügbaren (finanziellen) Ressourcen, Maßnahmeplätzen sowie ihren eigenen Erfolgsindikatoren orientieren muss. Der Stellenwert dieser Faktoren, die zentrale Bestandteile der bürokratischen Eigenlogik der Berufsberatung sind, ebenso wie die Bedeutung der regionalen Lage auf dem Ausbildungsmarkt für die Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse müssen reflektiert werden. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse noch auf etwas anderes hin: Wenngleich immer nur einzelne Agenturen untersucht wurden, scheint es Praktiken in den Klassifizierungs- und Zuweisungsprozessen zu geben, die agenturübergreifend institutionalisiert sind (z. B. die Präferenz für Berufsvorbereitungen). Um die Entscheidungsprozesse verstehen zu können, muss die Berufsberatung daher eingebettet in ihr organisationales Feld betrachtet werden. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass die Interpretation der offiziellen Vorgaben zum Beratungsprozess und ebenso die Bedeutung der Berufsberatung für die Ausbildungschancen von Jugendlichen auch von regionalen Bedingungen sowie agenturinternen Verfahrensweisen, der Wahrnehmung ihrer Umwelt und der Jugendlichen selbst abhängt.

4.3 Agency und Ressourcenausstattungen als Erklärungen für die Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern

Nachdem geklärt wurde, was darüber bekannt ist, wie der Besuch der Förderschule sowie die Berufsberatung die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern beeinflussen, soll nun noch diskutiert werden, wie erklärt werden kann, dass es manche Förderschülerinnen und -schüler schaffen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Schließlich weisen die in Abschnitt 4.1 genannten Untersuchungen darauf hin, dass es auch innerhalb der Gruppe der Jugendlichen eine nicht zu vernachlässigende Heterogenität in den Ausbildungschancen gibt. Konkret interessiert hier, welche Ressourcen und Agency-Faktoren zur Erklärung der Ausbildungschancen beitragen.

Spezifisch für Förderschülerinnen und -schüler wurden Erklärungsfaktoren für die Intragruppenvarianz bisher lediglich im Rahmen qualitativer Untersuchungen und anhand von deskriptiven Befunden herausgearbeitet (siehe Abschnitt 4.1). Nur in wenigen Studien bezogen sich die Ergebnisse auf gemeinsame (quantitative) Untersuchungen von Haupt- und Förderschülerinnen und

-schülern bzw. beziehen auch Jugendliche mit Förderschulabschluss mit ein (vgl. Solga 2004; Diehl/Friedrich/Hall 2009). Dabei blieb zum einen offen, ob die Mechanismen tatsächlich auch erklärende Kraft für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern haben – insbesondere unter Kontrolle anderer Merkmale. Zum anderen ist unklar, ob Mechanismen, die sich in gemeinsamen Untersuchungen von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern als ausschlaggebend für deren Ausbildungschancen erwiesen, bei Jugendlichen von Haupt- bzw. Förderschulen jeweils gleichermaßen wirken. Quantitative Analysen, die die beschriebenen Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren und den Übergängen multivariat ausschließlich für Förderschülerinnen und -schüler überprüfen, gibt es für Deutschland bislang nicht.

Im Folgenden soll dennoch diskutiert werden, welche Erkenntnisse die bisherige Forschung erbracht hat, da dies für die anschließende Untersuchung aufschlussreich sein kann. Da Förderschülerinnen und -schüler nicht selten (nachträglich) einen Hauptschulabschluss erwerben, sollen die begrenzten Erkenntnisse über Erklärungen der Intragruppenvarianz bei Förderschülerinnen und -schülern insbesondere um solche zu den Einflussfaktoren in den Übergängen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss bzw. Hauptschülerinnen und -schülern ergänzt werden. Dabei muss jedoch wiederum bedacht werden, dass Jugendliche mit geringen Bildungschancen insgesamt bislang vor allem als homogene Gruppe wahrgenommen wurden. Deshalb wurde in der Forschung wenig auf die Heterogenität der Gruppe hinsichtlich ihrer Ressourcen und Agency fokussiert, sondern eher die *Intergruppenvarianz* in den Ausbildungschancen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen analysiert (vgl. Solga 2015, S. 4f.).

Mit Blick auf Agency wird Bildungsaspirationen und dem Vorliegen von Berufswünschen sowie dem Bewerbungsverhalten von Förderschülerinnen und -schülern eine wichtige Rolle für das Gelingen des Übergangs in Ausbildung zugeschrieben (z. B. Dietz/Matt 1994; Orthmann 2001, S. 400f.; Hofmann-Lun 2011, S. 121). Konkret untersucht wurde die Bedeutung eines Berufswunsches jedoch bislang für diese Gruppe nicht. Für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss bzw. Hauptschülerinnen und -schüler zeigte sich jedoch, dass die Identifikation mit dem Bildungssystem sowie die Pläne der Jugendlichen für die Zeit nach Verlassen der Schule deren Übergangschancen beeinflussen. So hat der Wunsch, auch nach Verlassen der allgemeinen Schule weiter im Bildungssystem zu verbleiben, einen positiven Effekt auf das Finden einer Ausbildungsstelle (vgl. Beicht/Ulrich 2008, S. 7). Ferner verdeutlichte die Untersuchung von Skrobanek (2009, S. 26f.), dass auch die Art der Pläne bedeutsam ist. So hatten Jugendliche, die sich wünschten, eine weiterführende Schule zu besuchen oder eine Berufsvorbereitung zu absolvieren, geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen als solche, die sich wünschten, in eine Ausbildung zu gehen. Schulschwänzen, welches als Abwenden von Bildungsinstitutionen betrachtet

werden kann, steigert dagegen das Risiko, ohne Ausbildungsplatz zu verbleiben (vgl. Gaupp/Großkurth/Reißig 2008, S. 399). Darüber hinaus fanden Gaupp, Großkurth und Reißig (2008, S. 399), dass Jugendliche, die einen konkreten Berufswunsch angeben konnten, bessere Chancen hatten, einen Ausbildungsplatz zu finden als solche, die das nicht konnten. Auch das Suchverhalten der Jugendlichen hat einen Einfluss auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erlangen: So hatten Jugendliche, die sich seltener bewarben auch eine geringere Einmündungswahrscheinlichkeit in Ausbildung (vgl. Skrobanek 2009, S. 29).

Darüber hinaus zeigten sich für Hauptschülerinnen und -schüler teilweise Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Ausbildungschancen. Protsch und Dieckhoff (2011, S. 84) fanden heraus, dass sich steigende Neurotizismuswerte negativ auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auswirkten, andere Persönlichkeitsmerkmale hatten dagegen keinen Einfluss für diese Gruppe. In der Untersuchung von Solga und Kohlrausch (2013) erwiesen sich dagegen auch bei Hauptschülerinnen und -schülern die Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit als Erklärungsfaktoren für divergierende Ausbildungschancen, wobei eine höhere Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit jeweils einen positiven Effekt hatten.

Des Weiteren wird angenommen, dass der familiäre Hintergrund von Förderschülerinnen und -schülern eine Bedeutung für deren Übergang in Ausbildung hat. Dieser wird vor allem in Verbindung mit anderen Einflussfaktoren (Berufswahl u. ä.) und in seiner Bedeutung für die Förderschulzuweisung und den Erwerb eines Schulabschlusses als bedeutsam diskutiert (vgl. z.B. van Essen 2013). Gleichzeitig kann er einen eigenständigen Effekt auf die Übergangschancen haben. So hatte ein niedriger sozioökonomischer Status in der Studie von Haeberlin et al. (2011) einen negativen Einfluss auf die Ausbildungschancen sowohl von schweizer Regel- als auch Sonderklassenschülerinnen und -schülern. Solga (2004) zeigte zudem für Abgängerinnen und Abgänger mit maximal Hauptschulabschluss, dass „instabile Familienverhältnisse“ und „Kinderreichtum in der Familie (4 und mehr Kinder)“ negativ auf die Ausbildungschancen wirkten. Ferner zeigte sich, dass die Ausbildungschancen von Jugendlichen geringer sind, wenn der Vater keiner qualifizierten Beschäftigung nachgeht, aber größer, wenn die Eltern über einen Schul- und Berufsabschluss verfügen (vgl. Beicht/Ulrich 2008, S. 4; Beicht/Granato 2009, S. 23).

Ferner wird der Unterstützung durch Eltern und andere Personen wie Lehrkräfte oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Agenturen für Arbeit eine bedeutende Funktion für den Übergang beigemessen. Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für den Übergang in Ausbildung von Förderschülerinnen und -schülern wird jedoch unterschiedlich gesehen. Einerseits werden positive Übergangsverläufe häufig auf das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern zurückgeführt (vgl. Willand/Verbeck 1994, S. 448f.; Gaupp/Prein 2007, S. 27; Orthmann 2001, S. 401; Geier et al. 2009, S. 51f.; Hofmann-Lun 2011, S. 121).

Andererseits werden Lehrkräfte als besondere Befürworterinnen oder Befürworter von Berufsvorbereitungen – und nicht Ausbildungen – als Anschluss an die Förderschule dargestellt (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 84f.). Mit Blick auf institutionelle Unterstützungsstrukturen verweist Pfahl (2004) zudem darauf, dass Jugendliche, die im Rahmen eines Projektes in NRW von sogenannten Job-Coaches unterstützt wurden, diese nur als Unterstützung erlebten, wenn sie auch anderweitig Unterstützung erhielten. Für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss zeigte sich, dass eine höhere Qualität der elterlichen Beziehung die Übergänge in Ausbildung positiv beeinflusst (vgl. Beicht/Granato 2009, S. 23, Protsch/Dieckhoff 2011, S. 84). Gaupp, Großkurth und Reißig (2008, S. 399) fanden ferner, dass eine Unterstützung durch Eltern im Bewerbungsprozess die Chancen von Jugendlichen von Hauptschulen erhöht, einen Ausbildungsplatz zu finden (ebenso Beicht/Ulrich 2008, S. 4). Ulrich (2011, S. 12) zeigte zudem, dass eine gute schulische Vorbereitung auf den Übergang einen positiven Effekt auf die Einmündung in Ausbildung hatte. Ebenfalls positiv wirkte sich in seiner Untersuchung die institutionelle Übergangsunterstützung durch einen Einstiegsbegleiter aus. Unterstützung durch Verwandte und Bekannte hatte dagegen einen negativen Effekt. Dies erklärt Ulrich (2011, S. 13) damit, dass sich Jugendliche erst an solche wenden, wenn sie bei der Ausbildungsplatzsuche erfolglos waren. Der Effekt wäre damit nicht durch die Unterstützung der Personen an sich zu erklären, sondern vielmehr ein Selektionseffekt dessen, wer überhaupt diese Art der Unterstützung in Anspruch nimmt.

Ein positiver Einfluss auf die Ausbildungschancen wird zudem von Praktika erwartet (Friedemann/Schroeder 2000, S. 62; Riedo 2000, S. 181; Hofmann-Lun 2011, S. 121). In der Forschung zu den Übergangschancen von Hauptschülerinnen und -schülern zeigten diese auch tatsächlich positive Effekte auf die Chancen, in eine Ausbildung einzumünden (vgl. Gaupp/Großkurth/Reißig 2008; Solga/Kohlrausch 2013). Dies wird darauf zurückgeführt, dass sie zu einem sogenannten „Klebeffekt“ führen könnten (Gaupp/Großkurth/Reißig 2008, S. 396). Das bedeutet, dass die Jugendlichen von den Betrieben übernommen werden, in denen sie ihr Praktikum absolviert haben – sie also dort „kleben“ bleiben.¹⁹

Ferner wird angenommen, dass der Schulabschluss der Jugendlichen bedeutsam für die Übergänge in Ausbildung sei. Insbesondere der Abschluss der Förderschule wird im Vergleich zum Hauptschulabschluss als Hindernis beim Finden einer Ausbildungsstelle diskutiert (vgl. Marquardt 1977, S. 37; Willand/Verbeck 1994, S. 448f.; Hofmann-Lun 2011, S. 88). Abschlüsse für

19 Während sich in der Studie von Solga und Kohlrausch (2013) jedoch insbesondere längere Praktika positiv auf die Ausbildungschancen auswirkten, zeigte sich in der Untersuchung von Gaupp, Lex und Reißig (2008, S. 399) die Anzahl der Praktika als bedeutsam. Jugendliche mit fünf oder mehr Praktika hatten eine höhere Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden als Jugendliche mit vier oder weniger Praktika.

Lernbehinderte sind auf dem deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, auf dem schulische Zertifikate eine ausgesprochen wichtige Rolle spielen, nicht als für eine Berufsausbildung qualifizierend anerkannt (vgl. Wagner 2005, S. 25). In Übereinstimmung mit dieser Annahme zeigte sich, dass Jugendliche ohne Abschluss noch geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, als solche mit Hauptschulabschluss (vgl. Solga 2004, S. 61; Beicht/Ulrich 2008, S. 4; Skrobanek 2009, S. 26; Beicht/Granato 2009, S. 23).

Darüber hinaus wurde in der Forschung zu Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss bzw. Hauptschülerinnen und -schülern gezeigt, dass auch die Schulnoten von Jugendlichen einen Einfluss auf deren Übergangschancen haben können. Allerdings finden sich gemischte Befunde dazu, welche Noten für den Ausbildungszugang ausschlaggebend sind. So fanden einige Autoren, dass die durchschnittlichen Abschlussnoten zentral für den Ausbildungszugang waren, wobei bessere Noten mit besseren Ausbildungschancen einhergingen, während die Mathematik- und Deutschnoten ohne Einfluss blieben (vgl. Solga/Kohlrach 2013; siehe auch Beicht/Ulrich 2008, S. 4; Beicht/Granato 2009, S. 23 f.; Diehl/Friedrich/Hall. 2009, S. 59). In anderen Untersuchungen hingegen beeinflusste vor allem die Deutschnote die Übergangschancen (vgl. Skrobanek 2009, S. 26). In wieder anderen die Mathematiknote (vgl. Haeberlin et al. 2005, S. 124; Imdorf 2005, S. 246 ff.; Protsch/Dieckhoff 2011, S. 81).

Diskutiert wird auch die Bedeutung von Berufsvorbereitungen für spätere Ausbildungseintritte. Während häufig eher vermutet wurde, dass diese keinen positiven Effekt auf den Auszubildungszugang hätten (z. B. Baethge/Solga/Wieck 2007), zeigte die Studie von Kübler und Schmid (2015), dass sich zumindest bei jungen Frauen mit mittlerem Schulabschluss der Besuch einer Berufsvorbereitung positiv auf den Bewerbungserfolg auswirken kann.

Die Darstellung macht deutlich, dass Agency und Ressourcen zur Erklärung der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Jugendlichen von Hauptschulen bzw. mit maximal Hauptschulabschluss zentral sind. Gleichzeitig blieb bisher offen, inwiefern sich diese Erkenntnisse auf Förderschülerinnen und -schüler übertragen lassen. Diese Forschungslücke soll im Folgenden aufgegriffen und untersucht werden, inwiefern sich die Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern durch deren divergierende Agency und Ressourcenausstattung erklären lässt.

Nachdem in den vorherigen Abschnitten dargelegt wurden, welche bisherigen Erkenntnisse es zu den in dieser Arbeit betrachteten Forschungsfragen gibt, werden im Folgenden die theoretischen Erklärungsansätze für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern ausgeführt, auf denen die empirischen Kapitel aufbauen.

Kapitel 5

Mechanismen des Ausbildungszugangs von Förderschülerinnen und -schülern

Abschnitt 4.1 machte deutlich, dass Förderschülerinnen und -schüler nur mit einer geringen Wahrscheinlichkeit nach Verlassen der Schule in eine Ausbildung einmünden. In diesem Kapitel werden drei zentrale, komplementäre Bündel von Erklärungsmechanismen für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern dargestellt. Mit 1. „geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out“ sowie 2. „geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation“ werden hier primär arbeitskraftangebotsseitige Mechanismen benannt, die auf Selbstselektionsprozessen der Jugendlichen basieren. Mit „geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber“ wird 3. ein Mechanismenkomplex benannt, der sich besonders eignet, um nachfrageseitige Prozesse zu erklären. Entlang dieser drei Bündel von Erklärungsmechanismen wird jeweils ausgeführt:

- a) welche damit verbundenen Ressourcen oder Agency-Faktoren sich im Allgemeinen positiv auf die Übergänge von benachteiligten Jugendlichen auswirken und inwiefern der Besuch der Förderschule im Besonderen negativ auf diese wirken kann. Also wie Agency und Ressourcen durch den Besuch der Förderschule und somit Ausbildungschancen eingeschränkt werden. Herausgearbeitet wird dies im Vergleich zum Besuch der Hauptschule. Der Fokus auf Hauptschülerinnen und -schüler ergibt sich zum einen daraus, dass diese auch in den folgenden Analysen als Vergleichsgruppen herangezogen werden. Wenngleich ein direkter Vergleich mit an Regelschulen unterrichteten Jugendlichen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ ebenfalls gewinnbringend gewesen wäre, gibt es derzeit keine verfügbaren Daten, anhand derer ein solcher möglich wäre. Zum anderen sind Hauptschülerinnen und -schüler insofern eine gute Vergleichsgruppe, um den Effekt der Förderschule auf die Ausbildungschancen herauszuarbeiten, als dass auch sie familiär, schulisch und beim Übergang benachteiligt sind und davon auszugehen ist, dass es zwischen Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern eine Überlappung z. B. hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und ihrer Schulabschlüsse gibt. Im Gegensatz zu Förderschulen sind Hauptschulen jedoch Regelschulen und auch in anderen Merkmalen vergleichsweise nicht so stark abgehängt, wie im Folgenden herausgearbeitet wird.
- b) welche Möglichkeiten die Berufsberatung hätte, die Benachteiligung der Jugendlichen nach Verlassen der Schule zu kompensieren, fehlende notwendige

Ressourcen zur Verfügung zu stellen und so eine Integration in Berufsausbildung zu ermöglichen. Aber auch welche Risiken bestehen, dass die Benachteiligung der Förderschülerinnen und -schüler durch mangelnden Zugang zu diesen Ressourcen fortgesetzt wird und Jugendliche in der Konsequenz möglicherweise aus dem Ausbildungssystem herausfallen.

- c) Ferner wird eruiert, inwiefern divergierende Agency und Ressourcenausstattungen zwischen Förderschülerinnen und -schülern bestehen können, die helfen den Übergang erfolgreich zu meistern und einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Damit werden Erklärungen für die Intragruppenvarianz in den Übergängen sowie mögliche Gelingensbedingungen der Übergänge hergeleitet. In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, mit Blick auf welche Ressourcen und Agency-Dimensionen die Jugendlichen die Möglichkeit haben, Faktoren schulischer Behinderung nachträglich – z. B. durch den Besuch einer Berufsvorbereitung oder aber auch den Besuch von Kursen oder Praktika – zu überwinden. Dies muss bei einer Untersuchung der Übergänge berücksichtigt werden, wenn nicht nur der direkte Übergang betrachtet wird, sondern auch Übergänge zu späteren Zeitpunkten – was notwendig ist, wie der Blick auf den Forschungsstand zeigte.

Der Aufbau der theoretischen Argumente entspricht damit der Vorbereitung und dem Aufbau der empirischen Kapitel, in denen zunächst die (schwierige) Ausgangslage von Förderschülerinnen und -schülern hinsichtlich ihrer Ressourcen und Agency beim Verlassen der Schule und dem Eintritt in den Ausbildungsmarkt mit der von Hauptschülerinnen und -schülern verglichen und der Effekt des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen untersucht wird. Anschließend wird die Nutzung der Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung analysiert und eruiert, inwiefern sie die Benachteiligung der Jugendlichen kompensiert oder fortsetzt und so auf ihre Übergänge wirkt. Die dritte empirische Untersuchung widmet sich der Frage, inwiefern die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern durch divergierende Ressourcenausstattungen und Agency der Jugendlichen erklärt werden können. Zu prüfende Hypothesen oder theoretische Erwartungen, welche auf den folgenden Ausführungen basieren und sich deshalb in diesem Kapitel schon abzeichnen, werden am Anfang der jeweiligen empirischen Kapitel vorgestellt. Dies dient einer größeren Leserfreundlichkeit und dazu Redundanzen zu vermeiden.

5.1 Geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out

Betrachtet man Agency und Selbstselektionsprozesse beim Ausbildungszugang, gerät zunächst in den Blick, wie sich Jugendliche im Bewerbungsprozess verhalten. Der Forschungsstand verweist hier auf die Bedeutung der beruflichen

Aspirationen von Jugendlichen wie Zukunftspläne und Berufswünsche. Für das Finden eines Ausbildungsplatzes sind zudem Aktivität und Selbstbewusstsein gefordert. Jugendliche müssen aktiv nach Stellen suchen, sich auf diese bewerben und sich dann im Auswahlgespräch selbstbewusst präsentieren können (siehe Abschnitt 4.3). Zugleich zeigte sich, dass sich benachteiligte Jugendliche oft gar nicht erst auf Ausbildungsstellen bewerben oder keinen Berufswunsch entwickeln (vgl. Dietz et al. 1997, S. 12; Pfahl 2004, S. 57 f.; Solga 2005, S. 157 f., Gaupp/Prein 2007, S. 37; Hofmann-Lun 2011, S. 131; Pfahl 2011, S. 209 f.; Holaschke 2015, S. 276). Ausschlaggebend für diese Selbstselektion sind aus theoretischer Sicht Prozesse der Subjektivierung und eine damit verknüpfte Identitätsbeschädigung in der Schule (vgl. Pfahl 2011): Stigmatisierung sowie Cooling-Out. Diese werden im Schulsystem durch „negative Selektionen“ ausgelöst, wie sie die Haupt- oder Förderschulzuweisung darstellt (vgl. Dietz et al. 1997, S. 77). An Schulen für den Förderschwerpunkt „Lernen“ sind sie im Vergleich zu Hauptschulen jedoch besonders ausgeprägt, da die Schulformenzuweisung zusätzlich mit dem Labeling einer „Lernbehinderung“ verknüpft ist. Was genau sich hinter diesen Prozessen verbirgt, wird im Folgenden erläutert.

Der Labeling-Ansatz wurde entwickelt von Cicourel und Kitsuse (1963, 1974). Sie beschreiben, wie das Verhalten von Jugendlichen in Schulen vom dortigen Personal zunächst typisiert wird und Jugendliche als Ergebnis dieses Prozesses mit einem Etikett bzw. *Label* im Sinne einer Gruppenzugehörigkeit versehen werden. So werden sie etwa als „Streber“ oder „Faulenzer“, „Unruhestifter“ oder „Rowdy“ etikettiert (Cicourel/Kitsuse 1974, S. 364 f.). Die Labels beeinflussen das Verhalten des Schulpersonals gegenüber den Schülerinnen und Schülern, etwa wenn diesen der Zugang zu bestimmten Kursen bzw. Schulformen erlaubt oder verwehrt wird, wodurch schulische Lern- aber auch Kontaktmöglichkeiten strukturiert werden. Somit können Labels weitreichende Konsequenzen für die weiteren Lebens- und Bildungsverläufe entwickeln. Für die Bewertung des Verhaltens eines Schülers oder einer Schülerin spielt nicht zuletzt sein oder ihr sozioökonomischer Hintergrund eine Rolle, wobei Jugendliche aus sozioökonomisch höhergestellten Familien oftmals positiver eingeschätzt und gelabelt werden (vgl. ebd.).

Ein Label, welches mit der Zuschreibung negativer Eigenschaften verknüpft ist, kann ein Stigma konstituieren. Ein Stigma ist laut Goffman (1963/1998, S. 10 f.) eine Eigenschaft, ein „Makel“, die eine Person in der Wahrnehmung anderer abwerten, also diskreditieren kann. Goffman (1963/1998, S. 10 f.) unterscheidet zwischen diskreditierten und diskreditierbaren Personen. Während das Stigma bei ersteren direkt sichtbar ist, ist es im zweiten Fall nicht sofort sichtbar, sondern kann erst in bestimmten Situationen erkannt werden und diskreditierend wirken. Eine Eigenschaft ist jedoch nie an sich diskreditierend, sondern wird erst im Kontext sozialer Beziehungen und Verhältnisse als eine solche wahrgenommen (vgl. ebd.). Wird eine Person mit einem negativen Etikett versehen, das

für andere sichtbar ist, wird sie sozial diskreditiert und damit stigmatisiert. Das Individuum verliert seine vormalig gesellschaftlich anerkannte Rolle, und sein Selbst wird in eine Krise gestürzt (vgl. Goffman 1952). Eine mit dem Rollenverlust verbundene Diskreditierung beschädigt zudem seine soziale Identität (vgl. Goffman 1963/1998). Daraufhin können Prozesse des „Cooling-Out“ ausgelöst werden, um eine solche Situation sozial zu entschärfen und beim Individuum Akzeptanz für die veränderte Situation und den Rollenverlust zu erzeugen. Cooling-Out bzw. Auskühlung bedeutet, dass sogenannte „Abkühlungsagenten“ auf den Plan treten, die es übernehmen, dem Individuum einen neuen Referenzrahmen für die Redefinition seines Selbst und das Finden einer neuen Rolle anzubieten. Basiert der Rollenverlust auf einem Stigma, wird die Person hierbei allerdings mit negativen sozialen Zuschreibungen konfrontiert. Dabei lernt sie, dass sie gemessen an den Normalitätserwartungen der Gesellschaft unzureichend ist, und beginnt, die negativen Zuschreibungen in ihre Selbstbeschreibung aufzunehmen (vgl. ebd.; siehe auch Pfahl 2011).

Werden Jugendliche in der Schule aufgrund einer Etikettierung stigmatisiert und beinhaltet das Stigma Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen, die Aktivität und Selbstbewusstsein im Bewerbungsprozess behindern, kann dies das Finden eines Ausbildungsplatzes (stark) erschweren (vgl. Pfahl 2011). Es ist ebenfalls möglich, dass sich Individuen weigern, ihre neue Rolle anzunehmen. In einem solchen Fall wird diese zwar nach außen hin akzeptiert, die Individuen wenden sich aber gleichzeitig von ihr ab, resignieren und identifizieren sich nicht mehr mit ihr (vgl. Goffman 1952, S. 459). Konkret könnte dies bedeuten, dass sich Jugendliche von ihrer Rolle als Schüler oder Schülerin abwenden, sich in der Schule nicht mehr engagieren und einbringen. Resignation kann sich bei Jugendlichen in Schulschwänzen und mangelnder Mitarbeit äußern, wodurch sie ihre Schulleistung (weiter) sabotieren, was sich in schlechten Noten auf dem Zeugnis manifestieren kann (vgl. Dietz et al. 1997, S. 77). Schlechte Noten können ferner die Auswahl durch Betriebe verhindern (siehe Abschnitt 5.3). Mit Blick auf Ausbildungschancen ist Resignation insofern wichtig, als dass mit Goffman (1952, S. 460) davon auszugehen ist, dass Individuen im weiteren Verlauf versuchen, die Wahrscheinlichkeit für ein erneutes Cooling-Out zu reduzieren. Hierzu gehört, sich vor weiteren Rollenverlusten zu schützen, indem man sich gar nicht erst für bestimmte Rollen engagiert (vgl. ebd.). Dies kann dann z. B. dazu führen, dass Jugendliche sich nicht auf Ausbildungsstellen bewerben oder mit der Ausbildungssuche insofern gar nicht erst identifizieren, als dass sie keine Ausbildungsaspirationen ausbilden.

Sowohl bei der Haupt- als auch Förderschulzuweisung ist davon auszugehen, dass Prozesse des Labeling mitentscheidend für die Schulformenzuweisung sind. Zum einen sind sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen überrepräsentiert (vgl. Solga/Wagner 2007). Zum anderen wurde bereits in der Einleitung (Kapitel 1) diskutiert, dass sozial benachteiligte Jugendliche aufgrund

von ungleichen Bewertungsprozessen in Schulen im Vergleich zu nicht-benachteiligten Jugendlichen auch häufiger als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert werden, wobei ihre familiäre Benachteiligung noch stärker ausgeprägt ist als die von Hauptschülerinnen und -schülern (vgl. Gaupp/Prein 2007). Des Weiteren stellt sowohl der Besuch der Hauptschule als auch der Förderschule eine negative Selektion dar, die mit Stigmatisierung und Cooling-Out verbunden sein kann, und mit dem Verlust einer gesellschaftlich anerkannten Rolle einhergeht. Basierend darauf wird ihre Handlungsfähigkeit und damit auch Agency am Übergang in die berufliche Ausbildung eingeschränkt (vgl. Pfahl 2012): Durch die schulische Selektion verlieren die Jugendlichen an Selbstbewusstsein, sie haben Schwierigkeiten, berufliche Aspirationen auszubilden und sehen aufgrund ihrer wahrgenommenen Chancenlosigkeit und Vorstellungen mangelnder Fähigkeiten davon ab, sich überhaupt auf Ausbildungsstellen zu bewerben.

Schülerinnen und Schüler von Förderschulen sind von den beschriebenen Prozessen jedoch vermutlich noch stärker betroffen als Hauptschülerinnen und -schüler: Zwar kann auch der Besuch der Hauptschule ein Stigma konstituieren. Für die Überweisung an die Förderschule werden Kinder und Jugendliche aber zusätzlich formal als „förderbedürftig“ im „Förderschwerpunkt Lernen“ und damit als „lernbehindert“ etikettiert. Diese formale Etikettierung verstärkt die Stigmatisierungsgefahren (vgl. Pfahl 2004, S. 29). Diskreditierend ist die Zuschreibung der Lernbehinderung, da Schülerinnen und Schüler mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von der Schule offiziell als negativ von der Norm abweichend eingestuft werden, als „auffällig“ oder „beeinträchtigt“ (Powell/Pfahl 2012, S. 727). Spätestens mit der Überweisung an die Förderschule und damit der Aussonderung aus der Regelschule wird das Etikett „Lernbehinderung“ zudem sozial sichtbar, und die Jugendlichen werden zu Diskreditierten. An der Förderschule übernehmen insbesondere die dort tätigen Sonderpädagogen und -pädagoginnen die Rolle von Abkühlungsagenten. Sie machen den Schülerinnen und Schülern Deutungsangebote zu ihrer neuen Rolle als „Lernbehinderte“ und „Förderschülerinnen und -schüler“, welche die Jugendlichen im Prozess der Stigmatisierung internalisieren: Entsprechend der institutionalisierten Vorstellungen von Lernbehinderung beginnen sie sich selbst als wenig leistungsfähig, dumm und hilfsbedürftig wahrzunehmen, wodurch ihre Agency stark eingeschränkt wird (vgl. Pfahl 2011). Entsprechend zeigte sich, dass sich viele Jugendliche selbst dann nicht auf Ausbildungsplätze bewerben, wenn sie sich wünschen, eine Ausbildung zu machen (Wagner 2005, S. 198).

Mit Blick auf die Kompensationsmöglichkeiten der Berufsberatung wäre denkbar, dass die Beraterinnen und Berater den Jugendlichen Wege aufzeigen, wie sie trotz ihrer schwierigen Ausgangslage einen Ausbildungsplatz finden können, sie bei der Berufswahl unterstützen und zu Bewerbungen ermutigen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass auch die Berufsberaterinnen und -berater als Abkühlungsagenten fungieren, welche versuchen, die Jugendlichen vor einem

weiteren Rollenverlust zu bewahren (vgl. Goffman 1952, S. 460). In diesem Fall würden sie ihnen von Bewerbungen abraten und direkt auf Berufsvorbereitungen verweisen – möglicherweise sogar spezielle Maßnahmen für „(Lern-)Behinderte“. Positiv könnte sich wiederum die Teilnahme an einem Eignungstest der Berufsberatung auswirken, wenn dieser den Jugendlichen hilft, sich ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst zu werden. Allerdings ist auch denkbar, dass die Eignungstests eine zusätzliche Stigmatisierung bedeuten, wenn diese nicht (ausreichend) auf die Stärken der Jugendlichen abzielen, sondern vor allem ihre Defizite hervorheben, wie dies von Pfahl (2004) und Ginnold (2008) beschrieben wird. Ferner könnte die Stigmatisierung durch eine erneute Etikettierung als „behindert“ im Sinne der Sozialgesetzgebung oder „nicht-geeignet“ fortgesetzt und möglicherweise gar verschärft werden.

Heterogenität in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern könnte damit erklärt werden, dass es trotz Stigmatisierung und Co-oling-Out an Förderschulen Unterschiede in der Agency der Jugendlichen geben kann. Dies könnte z. B. auf Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen der Jugendlichen zurückgeführt werden, die in unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien der schulischen Behinderung resultieren. Mit Blick auf Selbstselektion geraten insbesondere Differenzen zwischen den Jugendlichen hinsichtlich der Stärke ihrer Stigmatisierung und ihres Auskühlens in den Fokus (vgl. Pfahl 2012, S. 430). Für ihre Handlungsfähigkeit am Übergang ist, wie beschrieben, relevant, ob sie es schaffen, einen Berufswunsch aus dem eingegrenzten Spektrum an Berufen zu entwickeln, das für sie offensteht.²⁰ Ferner ist zu erwarten, dass Jugendliche, die ihre Bewerbungen weiter streuen, bessere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Zudem kann es Unterschiede der wahrgenommenen „Chancenlosigkeit“ geben.²¹ Zimmermann und Lex (2013, S. 28 f.) zeigen, dass etwa ein Drittel der Jugendlichen im Anschluss an die Schule direkt eine Ausbildung beginnen möchten. Entsprechend der in Abschnitt 4.3 präsentierten bisherigen Befunde könnten Ausbildungschancen bei diesen höher sein als bei anderen Jugendlichen. Darüber hinaus wird der Übergang in Ausbildung von familiären Ressourcen und Diskursen – also dem Sozialkapital – beeinflusst (vgl. Pfahl 2004, S. 207). Dies ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

20 Besonders Mädchen stehen vor Herausforderungen, berufliche Aspirationen zu entwickeln. Dies kann damit begründet werden, dass frauentypische Berufe überwiegend im Schulberufssystem erlernt werden können, welche einen mittleren Schulabschluss voraussetzen. Da jedoch in den späteren Analysen keine Effekte der Interaktion von Geschlecht und Berufswunsch überprüft werden können, soll dieser Gedanke an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden.

21 Möglicherweise hängt dies auch davon ab, welche anderen Rollen die Jugendlichen außerhalb der Schule verinnerlicht und welche Vorstellungen sie von ihrem zukünftigen Selbst entwickelt haben (vgl. Hitlin/Elder 2007, S. 183). Da dies jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung ist, soll dieser Gedanke hier nicht weiterverfolgt werden.

5.2 Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation

Auch Netzwerkressourcen, welche hier als Sozialkapital verstanden werden, haben sich als bedeutsam für das Finden eines Ausbildungsplatzes erwiesen (siehe Abschnitt 4.3). Es gibt verschiedene Ansätze, die erklären können, wie Sozialkapital auf Bildungs- und Berufschancen wirkt (vgl. Coleman 1988; Granovetter 1973; Bourdieu 1983). Alle diese Ansätze betonen, dass Sozialkapital in den sozialen Beziehungen einer Person liegt. Es basiert sowohl auf den in den Netzwerken von Personen vorhandenen Ressourcen als auch der Gruppenzugehörigkeit einer Person. Sozialkapital kann von Individuen eingesetzt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen und ist nicht zuletzt ein wichtiger Faktor beim Bildungserwerb (Coleman 1988, S. 98, 101; Bourdieu 1983, S. 190 ff.). Nach Coleman kann Sozialkapital in Netzwerken 1. in Form von Informationen, 2. Verpflichtungen sowie 3. Normen bestehen (vgl. Coleman 1988, S. 119). Da sich die Verfügbarkeit dieser drei Formen von Sozialkapital gut für die Erklärung von Ausbildungschancen eignet, sollen sie hier genauer beleuchtet werden:

Für Jugendliche sind nach Verlassen der Schule insbesondere *Informationen* über freie Ausbildungsstellen wichtig, die diese über ihre sozialen Netzwerke erhalten können. Bezüglich des Zugangs zu Informationen muss mit Granovetter (1973) zwischen starken und schwachen Verbindungen zwischen Personen unterschieden werden. Die Stärke einer Verbindung ist eine Kombination aus der Zeit, die Individuen miteinander verbringen, ihrer emotionalen Intensität und Intimität im Sinne gegenseitigen Vertrauens ebenso wie der Reziprozität der Beziehung (vgl. ebd., S. 1361). Als Beispiel nennt Granovetter (ebd., S. 1368) den Unterschied zwischen Freunden und Bekannten, wobei erstere starke Verbindungen repräsentieren und letztere schwache. Für das Erlangen neuer Informationen eignen sich demnach besonders schwache Verbindungen. Dies liegt daran, dass sich Personen mit starken Verbindungen häufig sehr ähnlich sind und bereits so viel Zeit miteinander verbringen, dass über diese kaum neue Informationen erlangt werden können (ebd., S. 1362). Dagegen haben schwache Verbindungen das Potenzial, verschiedene Netzwerke miteinander zu verknüpfen und so neue Informationen verfügbar zu machen (ebd., S. 1364). Neue Informationen über freie Ausbildungsstellen würden demnach vor allem von Personen kommen, mit denen die Jugendlichen schwache Verbindungen haben. Allerdings zeigte sich in der bisherigen Forschung, dass schwache Verbindungen keine relevante Erklärungskraft für den Zugang zu Arbeits- und Ausbildungsplätzen haben (vgl. Voss 2007, S. 333; Ulrich 2011, S. 13).

Auf der anderen Seite sind mit Coleman (1988) beim Bildungserwerb – wozu der Zugang zu Ausbildung gehört – insbesondere Zeit und Einsatz der Eltern für „intellektuelle Belange“ ihrer Kinder relevant (ebd., S. 109f.). Dabei kann familiär vorhandenes soziales, kulturelles Kapital – also z.B. Bildung – in soziales Kapital

der Jugendlichen umgewandelt werden und sich positiv auf den Ausbildungszugang auswirken (vgl. Bourdieu 1983). Die Umwandlung findet u. a. dadurch statt, dass Eltern Zeit in die Unterstützung ihrer Kinder im Bewerbungsprozess investieren. Die Übertragung von sozialem Kapital der Eltern auf die Kinder funktioniert zudem über *Verpflichtungskapital*. Solches besteht, wenn z. B. eine Person einer anderen einen Gefallen schuldet (Coleman 1988: 102). Beim Ausbildungszugang kann Verpflichtungskapital eine Rolle spielen, wenn Bekannte oder gar Arbeitgeberinnen und -geber der Eltern Jugendliche als Lehrlinge aufnehmen. Gleichzeitig bürgen die Eltern dafür, dass die Jugendlichen sich in der Ausbildung anstrengen und Einsatz zeigen und verleihen ihren Kindern somit „Kreditwürdigkeit“ (Bourdieu 1983, S. 191). Seyfried (2006, S. 35) zeigte, dass Empfehlungen von Familienmitgliedern, Nachbarn und Freunden eine zentrale Rolle für Betriebe bei der Einstellung Geringqualifizierter spielen. Des Weiteren spielen familiäre Normen eine wichtige Rolle für den Übergang. Sozialkapital in Form von Normen kann entweder internalisiert werden oder im Netzwerk durch externe Anreize oder Sanktionen durchgesetzt werden und so Handlungen steuern (vgl. Coleman 1988, S. 105). Dies wäre beim Ausbildungszugang relevant, wenn Bildung und das Finden eines Ausbildungsplatzes im sozialen Umfeld der Familie eines oder einer Jugendlichen als außerordentlich wichtig betrachtet werden und der oder die Jugendliche sich deshalb besonders anstrengt, einen Ausbildungsplatz zu finden und sich vielfach bewirbt.

An Förder- und Hauptschulen befinden sich Jugendliche überwiegend in einem sozial sehr homogenen Umfeld. Sie kommen dort nur mit solchen Jugendlichen in Kontakt, die den gleichen „Typisierungen“ (Cicourel und Kitsuse 1974, S. 368) unterworfen sind – vorwiegend anderen sozial Benachteiligten. Die „soziale Verarmungsthese“ besagt vor diesem Hintergrund, dass durch das Schrumpfen der Hauptschulen Jugendliche an diesen Schulen nur noch über sehr geringe schulische, aber auch familiäre Netzwerkressourcen verfügen, die selten Informationen über freie Ausbildungsstellen oder Verpflichtungskapital bieten (vgl. Solga/Wagner 2007, S. 187 f.). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Eltern der Jugendlichen selbst nur wenig Wissen über den Ausbildungsmarkt haben und daher ihre Möglichkeiten begrenzt sind, sich im Bewerbungsverfahren einzusetzen, und so zum Gelingen der Ausbildungsplatzsuche beizutragen. Pfahl (2004, S. 61) berichtet, dass ein substantieller Anteil an Förderschülerinnen und -schülern niemanden hat, der sie im Bewerbungsprozess unterstützt. Gleichzeitig sind aus Sicht der Jugendlichen insbesondere Eltern die wichtigsten Ratgeber für den Bewerbungsprozess (Gaupp/Prein 2007, S. 27). Ferner gibt es Hinweise darauf, dass die Bildungsdiskurse in den Familien nur wenig ausgeprägt sind, da die Jugendlichen oft nicht mal den Bildungsabschluss ihrer Eltern benennen können. Dieser Befund verweist auf eine geringe normative Bedeutung von Bildung in der Familie (vgl. Solga 2004, S. 47).

Auch in diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass die Förderschülerinnen und -schüler im Vergleich zu Hauptschülerinnen noch zusätzlich

benachteiligt sind. Wie aus dem Forschungsstand bekannt, sind die Eltern von Förderschülerinnen und -schülern z. B. noch häufiger als die von Hauptschülerinnen und -schülern erwerbslos (vgl. Gaupp/Prein 2007, S. 16). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass zum einen das familiäre Sozialkapital noch geringer ist als das von Hauptschülerinnen und -schülern. Ferner ist zu erwarten, dass durch die Zusammensetzung der Schülerschaft an Förderschulen auch die schulischen Lernumwelten noch stärker sozial verarmt sind, was sich negativ auf das verfügbare Sozialkapital auswirkt, über das zum Beispiel Informationen über freie Ausbildungsstellen erlangt werden können. Auf der anderen Seite erhalten die Jugendlichen an der Förderschule aufgrund der besseren Ausstattung mit Lehrerwochenstunden möglicherweise zusätzliche Unterstützungsangebote für den Berufsfindungsprozess, welche eine kompensierende Wirkung auf das geringe Sozialkapital der Schülerinnen und Schüler haben können.

Im Zusammenhang mit sozialem Kapital und Informationsmöglichkeiten sind die Kompensationsmöglichkeiten der Berufsberatung recht offensichtlich. Mit Imdorf (2005, S. 131) kann vermutet werden, dass Berufsberaterinnen und -berater als Teil eines „institutionalisierten Netzwerks“ fungieren können, welches das Potential hat, z. B. eingeschränkte informelle soziale Netzwerke zumindest teilweise zu kompensieren und so die Integration in den Ausbildungsmarkt zu erleichtern. Den Mangel an Informationen könnten die Berufsberater und -beraterinnen ausgleichen, indem sie die Jugendlichen über freie Ausbildungsstellen informieren. Ferner könnten sie Anreize und Erwartungen an die Jugendlichen stellen, dass sich diese auf Ausbildungsstellen bewerben. Ob dies geschieht, hängt jedoch zum einen davon ab, ob die Jugendlichen als „geeignet“ klassifiziert und in den Bewerberpool aufgenommen werden. Ferner besteht die bereits im Zusammenhang mit Cooling-Out benannte Gefahr, dass die Beraterinnen und Berater – sofern sie davon ausgehen, dass die Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz bekommen können – diese vor einem erneuten Scheitern bewahren wollen und ihnen von Bewerbungen abraten und keine Ausbildungsstellen vermitteln.

Die Heterogenität in den Übergängen könnte durch Unterschiede in der Ausstattung mit Sozialkapital erklärt werden. So können die Jugendlichen wahrscheinlich auf eine unterschiedlich gute familiäre Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital zurückgreifen: Eltern, die erwerbstätig sind und in qualifizierten Tätigkeiten arbeiten, haben möglicherweise Verpflichtungskapital, über das die Jugendlichen eine Anstellung im selben Unternehmen oder in dem eines oder einer Bekannten bekommen können. Dies, ebenso wie ein höheres Bildungsniveau der Eltern, geht zudem wahrscheinlich mit besseren Möglichkeiten der Unterstützung im Bewerbungsprozess einher.²² Darüber hinaus

22 In diesem Zusammenhang gibt es Hinweise darauf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit Blick auf ihr familiäres Sozialkapital noch zusätzlich benachteiligt sind (vgl. z. B. Beicht/Granato 2009). Da jedoch in den späteren Analysen keine Effekte der Interaktion

könnte es Unterschiede zwischen Jugendlichen darin geben, wie viele Kontakte sie haben, durch die sie wertvolle Informationen über freie Ausbildungsplätze erlangen können. Für Hauptschülerinnen und -schüler hat sich ferner gezeigt, dass die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, besser sind, wenn die Jugendlichen (mindestens) ein Praktikum absolviert haben. In dessen Rahmen können sie wichtige Kontakte knüpfen sowie ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen und damit der Diskreditierung durch Arbeitgeberinnen und -geber (siehe Abschnitt 5.3) entgegenwirken (vgl. Solga/Kohlrausch 2013). Ferner ist denkbar, dass es Unterschiede zwischen den Jugendlichen darauf basierend gibt, wie gut sie in der Schule auf den Übergang vorbereitet wurden.

5.3 Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber

Aber nicht nur Prozesse, die sich auf der Seite der Jugendlichen manifestieren, müssen betrachtet werden. Ausbildungsmärkte sind schließlich Matching-Märkte, in denen Jugendliche mit freien Ausbildungsstellen gematcht werden (vgl. Sørensen/Kalleberg 1981). Eine wichtige Determinante für den Zusammenhang zwischen schulischer Bildung und Arbeitsmarktpositionen sind damit die Auswahlprozesse von Arbeitgeberinnen und -gebern (vgl. Bills 2003, S. 442). Hier werden drei zentrale Erklärungsansätze für diese und die daraus entstehenden Erwerbschancen von unterschiedlichen Bildungsgruppen vorgestellt: Humankapital, Weiterentwicklungen der Humankapitaltheorie wie Signaling und das Warteschlangenmodell sowie statistische Diskriminierung und Diskreditierung. Für die auf der Humankapitaltheorie beruhenden Ansätze ist zentral, dass sie davon ausgehen, dass Arbeitgeberinnen und -geber Arbeitskräfte basierend auf Informationen über Fähigkeiten in Bildungszertifikaten auswählen, wobei die Personen mit den größeren Fähigkeiten eher ausgewählt werden. Für den Ausbildungszugang sind demnach insbesondere die Fähigkeiten der Jugendlichen ausschlaggebend. Auf der anderen Seite betont der Ansatz der statistischen Diskriminierung, dass der Zugang zu Arbeitsplätzen auch von Stereotypen beeinflusst wird, weshalb manche Gruppen geringere Chancen haben. Der Diskreditierungsansatz geht über diese Annahme noch hinaus und konstatiert, dass bestimmte Personengruppen aufgrund normativer Annahmen von Arbeitgeberinnen und -gebern vollständig vom Zugang zu Arbeitsplätzen ausgeschlossen werden.

von Migrationshintergrund und Sozialkapital überprüft werden können, soll dieser Gedanke an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden.

Aus der Perspektive der Humankapitaltheorie wird Bildung als Prozess betrachtet, in dem sich Individuen Fähigkeiten aneignen und in ihr Humankapital investieren. Im Rahmen meritokratischer Auslese erwerben demnach die fähigsten Individuen die höchste Bildung (vgl. Becker 1962; siehe auch Bills 2003, S. 444). Unterschiede im Humankapital führen dann zu solchen in der Produktivität. Schulische Bildung umfasst „allgemeines Humankapital“, welches im Beruf durch „spezifisches Humankapital“ erweitert werden kann (vgl. Becker 1975). In der Humankapitaltheorie nach Becker (1975) wird darauf aufbauend angenommen, dass Arbeitgeberinnen und -geber rational handeln und Arbeitskräfte danach auswählen, wie produktiv sie sind. Unterschiede in den Erwerbschancen unterschiedlicher Bildungsgruppen sind damit das Ergebnis von divergierenden Ressourcen im Sinne von Fähigkeiten und korrespondierenden Produktivitätsniveaus, die entsprechend differenziell entlohnt werden (vgl. Solga 2005, S. 61). Mit der Humankapitaltheorie wäre anzunehmen, dass Arbeitgeber und -geberinnen insbesondere die Jugendlichen als Auszubildende auswählen, die die größten Fähigkeiten haben. Die Humankapitaltheorie hat jedoch viel Kritik hervorgerufen. Insbesondere ihre unrealistischen Grundannahmen standen dabei im Fokus. Zentral ist die Kritik an der Vorstellung, dass auf Arbeitsmärkten vollständiger Wettbewerb und vollständige Information bestünden (vgl. Bills 2003, S. 444). Diese Annahme kann allein deshalb nicht aufrechterhalten werden, weil z. B. Fähigkeiten und Produktivität von Arbeitgebern vor der Auswahl oftmals nicht direkt beobachtet werden können (Spence 1973, S. 356). Entsprechend zeigte sich sowohl bei Protsch und Dieckhoff (2011) als auch bei Solga und Kohlrausch (2013), dass kognitive Fähigkeiten bei Hauptschülerinnen und -schülern keinen Einfluss auf die Ausbildungschancen hatten, sofern sie nicht von Arbeitgeberinnen und -gebern z. B. anhand von Schulnoten beobachtet werden konnten. Aber auch die Einsicht in die Bedeutung des sozialen Hintergrunds für den Bildungserfolg stellt die Vorstellung meritokratischer Auslese infrage (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003; siehe auch Protsch 2014, S. 72).

Wichtige Hinweise zum Zusammenhang von Personenmerkmalen, Bildungszertifikaten und Ausbildungszugang liefern vor diesem Hintergrund Weiterentwicklungen der Humankapitaltheorie: Theorien der statistischen Diskriminierung (Phelps 1972), des Screening (Arrow 1973; Stiglitz 1975) und Signaling (Spence 1973) sowie das Warteschlangenmodell (Thurow 1975; siehe auch Bills 2003, S. 448; Solga 2005, S. Teil II). Sie gehen davon aus, dass Arbeitgeberinnen und -geber auf sogenannte *screening devices* zurückgreifen, um die fähigsten und produktivsten Bewerber und Bewerberinnen auszuwählen (Stiglitz 1975, S. 283). Spence (1973) unterscheidet hier zwischen veränderlichen Personenmerkmalen, die er Signale nennt und nicht-veränderlichen Merkmalen wie Geschlecht oder Alter, die er Indizes nennt. Welche Merkmale Arbeitgeber und -geberinnen heranziehen, hängt von ihren Erfahrungen ab. Aufgrund dieser entwickeln sie wahrscheinlichkeitstheoretische Annahmen darüber, welche

Personengruppen die größten Fähigkeiten haben und deshalb als Arbeitnehmer oder Arbeitnehmerinnen vorzuziehen sind. Aufgrund dieser Annahmen beginnen sie dann, gegen die anderen Gruppen (statistisch) zu diskriminieren (Phelps 1972; Spence 1973, S. 357). Ein besonders geeignetes Signal für die produktivsten Arbeitskräfte sind demnach Bildungszertifikate (Thurow 1975, S. 87). Dies liegt laut Arrow (1975) zum einen daran, dass das Bildungssystem als Filter für die Individuen mit den größten Fähigkeiten funktioniert. Zum anderen, dass Individuen sich die Erträge für ihre Bildungsinvestitionen sichern wollen und Arbeitgeberinnen und -geber daher Informationen über ihre Fähigkeiten zur Verfügung stellen (vgl. Stiglitz 1975, S. 287).

Da viele Fähigkeiten jedoch erst *on-the-job* erlernt werden, ziehen Arbeitgeberinnen und -geber laut Thurow (1975, S. 86) Hintergrundmerkmale einer Person vor allem heran, um ihre Lernfähigkeit (*trainability*) einzuschätzen und danach Arbeitskräfte auszuwählen. Schließlich beeinflusst die Lernfähigkeit, wie hoch die Kosten sind, die für die Einarbeitung einer Person entstehen. Diese Kosten wollen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber möglichst gering halten. Hierfür sortieren sie die Bewerberinnen und Bewerber in einer Arbeitskräfteschlange, wobei die Individuen mit den geringsten wahrgenommenen Trainingskosten ganz vorne in der Schlange stehen. Neben Fähigkeiten signalisieren diese auch die Arbeitstugenden (*industrial discipline*) einer Person wie z. B. Pünktlichkeit, die am Arbeitsplatz schwer vermittelt werden können (vgl. Thurow 1975, S. 88).

Im Gegensatz zur Humankapitaltheorie, in der Erwerbschancen absolut von Produktivitätsunterschieden bestimmt werden, stellt das Modell der Arbeitskräfteschlange die relativen Beschäftigungschancen in den Vordergrund, die sich aus dem Rang in der Bewerberschlange ergeben.²³ Die Annahme, dass Ausbildungschancen von den Fähigkeiten der Jugendlichen abhängen, wie es in der Humankapitaltheorie vermutet wird, ist damit nicht grundsätzlich infrage gestellt. Das Modell der Arbeitskräfteschlange ergänzt diese Sichtweise jedoch um den Aspekt, dass die Chancen auch davon abhängen, welche und wie viele Jugendliche sich auf Ausbildungsstellen bewerben (vgl. Thurow 1975, S. 87). Dies wird sowohl durch das örtliche Bildungsangebot als auch durch die lokalen Arbeitsmarktbedingungen und damit die Ausbildungsmöglichkeiten beeinflusst. Bildung als besonders wichtiges Signal ist damit ein positionales Gut, dessen Bedeutung für den Arbeitsmarkterfolg auch von den Charakteristika der anderen Bewerber und Bewerberinnen abhängt (vgl. Solga 2005, Teil III).²⁴

23 Individuen zeichnen sich z. B. dadurch aus, dass sie unterschiedliche Trainingskosten für unterschiedliche Jobs haben. Deshalb können Personen bei unterschiedlichen Berufen an verschiedenen Stellen in der Bewerberschlange platziert werden (Thurow 1975, S. 87).

24 Aber nicht nur Arbeitgeber und -geberinnen bringen Arbeitskräfte in eine Warteschlange. Auch Arbeitnehmerinnen und -nehmer sortieren vorhandene Arbeitsplätze in eine Rangfolge und konkurrieren um die attraktiveren Arbeitsplätze (Reskin/Roos 1990). Je nach

Darüber hinaus ist es möglich, dass Arbeitgeberinnen und -geber aufgrund von Stereotypen Personen mit bestimmten Merkmalen grundsätzlich am hinteren Ende der Arbeitskräfteschlange platzieren oder gar vollständig von dieser ausschließen (vgl. Thurow 1975, S. 174).²⁵ Der Diskreditierungsansatz geht noch über den der statistischen Diskriminierung hinaus und stellt die Funktion von Bildung als sozialer Norm für die Erklärung der Bedeutung von Bildungszertifikaten für den Ausbildungszugang in den Vordergrund (vgl. Solga 2005). Collins (1979) betont, dass Arbeitgeberinnen und -geber nicht die produktivsten Bewerberinnen und Bewerber auswählen. Vielmehr erfolgt die Selektion basierend auf gesellschaftlich geteilten normativen Vorstellungen davon, in welchem Verhältnis Bildungszertifikate zu Arbeitsmarktpositionen stehen sollten (vgl. Collins 1979; siehe auch Bills 2003, S. 452). Die Diskreditierungsthese bezieht sich konkret darauf, wie die Arbeitsmarktchancen Geringqualifizierter durch solche institutionalisierten normativen Vorgaben hervorgebracht werden: Im Zuge der Bildungsexpansion wurde die Gruppe derer, die über keinen oder maximal einen Hauptschulabschluss verfügen, immer kleiner. Im Ergebnis sind fehlende oder geringe Bildungsabschlüsse mit einer normativen Abwertung bzw. einem Stigma verbunden. Personen, die über ein derartig geringes Bildungsniveau verfügen, werden daher von Arbeitgeberinnen und -gebern grundsätzlich als nicht ausbildungsfähig betrachtet und – unabhängig von ihren eigentlichen Fähigkeiten sowie regionalen Arbeitsmarktgegebenheiten – vollständig aus der Bewerberkette aussortiert:

„Die Ranking-Prozesse tragen also für gering qualifizierte Personen zunehmend den Charakter von Sorting-out-Prozessen. Die mit diesem Label markierten Personen gelten als ‚nicht beschäftigungsfähig‘ oder bestenfalls nur für Arbeitsplätze mit geringen und geringsten Anforderungen als beschäftigungsfähig.“ (Solga 2005, S. 108 ff.)

Mit Blick auf die genannten Prozesse sind Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler beim Übergang in die Berufsausbildung benachteiligt: Die Voraussetzungen, an diesen Schulformen ein hohes Humankapital zu erwerben,

Ausstattung mit Humankapital, Signalen und Indizes müssen sie ihr Suchverhalten anpassen (vgl. Protsch 2014, S. 73).

„As a result the best jobs go to the most preferred workers, and less attractive jobs go to workers lower in the labor queue; bottom-ranked workers may go jobless, and the worst jobs may be left unfilled.“ (Reskin/Roos 1990, S. 30)

Jugendliche stehen damit vor der Herausforderung Berufswünsche zu entwickeln, die realisierbar sind (vgl. Dombrowski 2015). Die Entwicklung von Berufswünschen sowie in welchem Arbeitsmarktsegment sich Jugendliche bewerben, sind nicht Teil der anschließenden Untersuchung, weshalb dies hier nicht weiter ausgeführt wird.

25 Beispielsweise tendieren sie aufgrund von Stereotypen über geschlechtsspezifische Produktivität dazu, Männer bei der Auswahl zu bevorzugen (vgl. Reskin/Roos 1990, S. 38).

sind im Vergleich zu anderen Schulformen gering. Dies liegt sowohl an Prozessen, die mit der schulischen Segregation als auch der Etikettierung als Haupt- und Förderschülerin bzw. -schüler zusammenhängen. Basierend auf der Zuweisung zu den beiden niedrigsten Schulformen kann es von Seiten der Lehrer zu einem „didaktischen Reduktionismus“ (Wocken 2005, S. 62) kommen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Leistungserwartungen und -anforderungen verringern. Des Weiteren können die Schülerinnen und Schüler mit (negativ) verzerrten Bewertungen konfrontiert werden, die sie weiter benachteiligen (vgl. Wocken 2007, S. 55 f.). Dies in Kombination mit der sozialen Homogenität der Schülerschaft an Haupt- und Förderschulen führt dort zu sehr anregungsarmen Lernumwelten (vgl. Solga/Wagner 2007; Powell 2011). In der Konsequenz können die Leistungspotenziale der Schülerinnen und Schüler nicht ausgeschöpft werden. Diese Aussage wird gestützt durch die Schlussfolgerung von Dumont et al. (2013). In ihrem Forschungsüberblick über Untersuchungen der letzten 20 Jahre kommen sie zu dem Ergebnis, dass

„[...] Schülerinnen und Schüler, die von einer sozial besser gestellten Schülerschaft umgeben sind, bessere Schulleistungen aufweisen und mehr dazu lernen als Schülerinnen und Schüler, die sich in einer Gruppe mit Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien befinden“ (ebd., S. 168).

Zugleich ist anzunehmen, dass Förderschülerinnen und -schüler mit Blick auf die Auswahlprozesse der Arbeitgeber noch stärker benachteiligt sind als Hauptschülerinnen und -schüler: Zum einen ist davon auszugehen, dass das Humankapital der Jugendlichen noch geringer ist. Dies liegt daran, dass die Lernumwelten durch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, die bereits in den vorangegangenen Abschnitten diskutiert wurde, mutmaßlich noch anregungsärmer sind. Zudem ist zu erwarten, dass die Etikettierung von Jugendlichen als „lernbehindert“ zu noch geringeren Leistungserwartungen und schlechteren Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer führt. Darüber hinaus sind aber auch die Lehrpläne an Förderschulen im Vergleich zu Hauptschulen reduziert, was sich negativ auf die Intelligenzentwicklung auswirken kann (vgl. Wocken 2000). Zusätzlich zum geringeren Humankapital ist für die Benachteiligung beim Ausbildungszugang ausschlaggebend, dass Förderschülerinnen und -schüler mit „Lernbehinderung“ an ihren Schulen oft maximal den Hauptschulabschluss erwerben können. Faktisch verlassen sie die Schule überwiegend nur mit einem Abschluss der Förderschule „Lernen“ oder vollständig ohne Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2016; Wagner 2005, S. 23 f.). Zwar sind Jugendliche mit Hauptschulabschluss insgesamt damit konfrontiert, am Ende der Bewerberschlange platziert zu werden. Aufgrund ihres geringen Abschlusses sind sie zudem davon bedroht, vollständig aus der Be-

werberschlange ausgeschlossen zu werden (vgl. Protsch 2014). Dies kann noch verstärkt werden, wenn dieser an einer Förderschule erworben wurde, was aus dem Zeugnis erkennbar sein kann. Insbesondere der Förderschulabschluss und der mit diesem verknüpfte Begriff der „Lernbehinderung“ signalisiert den Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen jedoch eine sehr geringe *trainability* und entsprechend hohe Trainingskosten. Imdorf (2007, S. 166) fand basierend auf Experteninterviews mit Betrieben heraus, dass diese Jugendliche, bei welchen in der Schule ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, als Auszubildende ablehnen, weil sie davon ausgehen, dass sie den Anforderungen in der Berufsschule nicht gewachsen sind.

„Die Sonderschule erhält und verstärkt die soziale Benachteiligung, und sie drückt den Jugendlichen den ‚amtlichen Stempel‘ des Defizienten auf.“ (Marquardt 1977, S. 37)

Die Möglichkeiten der Berufsberatung auf das Humankapital bzw. die Fähigkeiten der Förderschülerinnen und -schüler bei Verlassen der Schule einzuwirken und ihnen so den Übergang in eine Ausbildung zu erleichtern, sind als gering einzuschätzen. Allerdings könnten sie durch die Bereitstellung von Unterstützungsleistungen (siehe Abschnitt 3.3) für das Absolvieren der Berufsausbildung die Hemmschwelle von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern senken, auch solche Jugendliche als Auszubildende aufzunehmen, die aufgrund ihrer Abschlüsse hohe Ausbildungskosten vermuten lassen. Sofern die Jugendlichen von den Betrieben diskreditiert und aus der Bewerber Schlange ausgeschlossen werden, hat die Berufsberatung zudem die Möglichkeit, ihnen außerbetriebliche Ausbildungsstellen zu finanzieren. Gleichzeitig besteht aber auch das Risiko einer Diskriminierung bis hin zur Diskreditierung der Förderschülerinnen und -schüler durch die Berufsberatung, wenn diese als nicht-geeignet klassifiziert und somit auch vom Bewerberpool der BA ausgeschlossen werden. Denkbar wäre auch, dass die Berufsberaterinnen und -berater es – wie der Forschungsstand in Abschnitt 4.2 vermuten lässt – vorziehen, die Jugendlichen zunächst in Berufsvorbereitungsmaßnahmen zu überweisen, in denen sie schulische Defizite aufarbeiten und höhere Schulabschlüsse erwerben sollen. In diesem Fall würden die Chancen der Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, allerdings nur dann verbessert, wenn die schulischen Defizite in der Berufsvorbereitungsmaßnahme aufgearbeitet, Abschlüsse nachgemacht und im Anschluss an das Absolvieren einer solchen Maßnahme tatsächlich Ausbildungsstellen vermittelt würden. Ob insbesondere letzteres tatsächlich erfolgt, muss vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zum Übergangssystem zumindest als fraglich bezeichnet werden (siehe Abschnitt 2.2). Sollte es gelingen, würde die Berufsberatung mit dieser Strategie zudem nicht zu direkten, sondern eher zu nachträglichen

Übergängen in Ausbildung beitragen. Ferner könnte die Überweisung in Berufsvorbereitungen zu einer Fortsetzung der Stigmatisierung und weiteren Auskühlung führen – insbesondere, wenn es sich wiederum um spezielle Berufsvorbereitungen für Jugendliche mit Behinderung handelt. Vor diesem Hintergrund ist derzeit nicht eindeutig festzulegen, ob es sich bei der Überweisung in Berufsvorbereitungsmaßnahmen um eine Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung handelt.

Erklärungsmöglichkeiten für die Heterogenität der Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern könnten in den Ressourcen der Jugendlichen bestehen, hier verstanden als Fähigkeiten bzw. Humankapital sowie Signalen – sofern ehemalige Förderschülerinnen und -schüler nicht von Diskreditierungsprozessen betroffen sind, die verhindern, dass sie überhaupt in die Arbeitskräfteschlange aufgenommen werden. Ein höheres Humankapital würde es einigen erlauben, doch einen Ausbildungsplatz zu erlangen. Ferner bestehen Unterschiede zwischen den Jugendlichen, wie stark ihre signalisierte „trainability“ durch den Förderschulbesuch eingeschränkt ist. Beides kann auch durch Schulstrukturen bedingt sein, da in einigen Bundesländern neun und in anderen zehn Schuljahre an Förderschulen vorgesehen sind. Ein zusätzliches Schuljahr könnte sich in besseren Ausbildungschancen niederschlagen, da die Jugendlichen möglicherweise mehr Fähigkeiten haben oder mindestens signalisieren können.²⁶ Ferner ist wahrscheinlich relevant, ob Jugendliche einen Förder- oder Hauptschulabschluss erwerben. Dabei ist anzunehmen, dass Jugendliche mit einem Abschluss der Förderschule oder vollständig ohne Abschluss einem höheren Diskreditierungsrisiko ausgesetzt sind als solche mit Hauptschulabschluss. Erwerben Jugendliche ohne Abschluss oder mit Förderschulabschluss zudem nachträglich einen Hauptschulabschluss (z.B. in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme), könnte dies das Finden einer Ausbildungsstelle nachträglich erleichtern, wenngleich Solga (2004, S. 53) darauf hinweist, dass ein nachgeholtter Abschluss das Risiko, keinen Ausbildungsplatz zu erlangen, nicht vollständig zu kompensieren vermag. Ferner bedeuten bzw. signalisieren möglicherweise bessere Zeugnisnoten eine größere Lernfähigkeit, höhere Produktivität sowie Anstrengungsbereitschaft und können so Ausbildungschancen verbessern.

In den vorherigen Abschnitten wurden drei zentrale Bündel von Mechanismen herausgearbeitet, die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen

26 Ferner hängen die individuellen Ausbildungschancen möglicherweise von den regionalen Strukturen des Ausbildungsmarktes ab. Gibt es ein geringes Angebot an Ausbildungsplatzbewerbern, verbessern sich die relativen Chancen der Förderschülerinnen und -schüler, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

beeinflussen: 1. geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out, 2. geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation sowie 3. geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen von Arbeitgeberinnen und -gebern. Es wurde diskutiert, welche Agency-Faktoren und Ressourcen sich positiv auf die Ausbildungschancen auswirken und erläutert, inwiefern sowohl Haupt- als auch Förderschülerinnen und -schüler durch ihre familiäre Benachteiligung und den Besuch der jeweiligen Schulform beim Ausbildungszugang benachteiligt sind. Darauf aufbauend wurde dann erläutert, wieso zu erwarten ist, dass die auf der Agency und den Ressourcen basierenden Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu Jugendlichen von Hauptschulen noch geringer sind, wodurch ihre Ausbildungschancen noch stärker eingeschränkt werden. Als ausschlaggebend hierfür wurden die an Förderschulen vorherrschenden Strukturen sowie die mit der Förderschulzuweisung verbundenen Etikettierungs- und Segregationsprozesse betrachtet, welche sich nachteilig auf die Ressourcenausstattung und die Agency auswirken können. Ferner wurde eruiert, inwiefern die Berufsberatung die Möglichkeit hat, auf diese Benachteiligungsfaktoren am Übergang einzuwirken und sie (zumindest teilweise) zu kompensieren, indem sie Ressourcen bereitstellt. Aber auch welche Gefahren bestehen, dass die Benachteiligung der Schülergruppe im Rahmen der Berufsberatung fortgesetzt wird. Zudem wurde erörtert, wie die Heterogenität in den Übergängen erklärt werden könnte. Als ausschlaggebend zeigten sich aus theoretischer Sicht divergierende Agency und Ressourcenausstattungen. Ferner gelingt es den Jugendlichen möglicherweise in unterschiedlichem Maße, nach Verlassen der Schule (z. B. in Berufsvorbereitungen) benachteiligende Faktoren aufzuheben. Durch beides können theoretisch negative Konsequenzen des Besuchs der Förderschule kompensiert werden und Jugendliche die Möglichkeit bekommen, wider Erwarten erfolgreich zu sein (Schoon/Lyons-Amos 2016, S. 13). Die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels sind in Tabelle 4 zusammengefasst. Die basierend auf den Ausführungen gebildeten Erwartungen und Hypothesen werden in den empirischen Kapiteln 7, 8 und 9 jeweils am Anfang vorgestellt.

Während die Bedeutung des Förderschulbesuchs für die Übergänge ebenso wie die Erklärungskraft von Agency und divergierenden Ressourcenausstattungen auf der Ebene der Jugendlichen untersucht werden können, müssen die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung auf der der Agenturen für Arbeit analysiert werden. Dafür muss jedoch geklärt werden, wie das Handeln der Berufsberater und -beraterinnen theoretisch gefasst werden kann, wofür es eines eigenen theoretischen Erklärungsansatzes bedarf, der auf der Meso-Ebene von Organisationen ansetzt. Diesem wird im Folgenden ein eigenes Kapital gewidmet.

Tabelle 4: Zusammenfassung der theoretischen Annahmen zu den Faktoren schulischer Behinderung, den Kompensationsmöglichkeiten der Berufsberatung und Quellen der Heterogenität in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern in die Berufsausbildung.

Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung	Agency und Ressourcen-Faktoren von Förder-im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern	Kompensations-möglichkeiten der Berufsberatung	Quellen der Heterogenität in den Übergängen
Geringe Agency aufgrund von beschädigten Identitäten durch Labeling, Stigmatisierung und Cooling-Out	Geringeres Selbstbewusstsein Geringere Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche (Bewerbungsverhalten) Geringere oder keine beruflichen Aspirationen (z. B. Pläne, Berufswünsche)	<i>Kompensation:</i> Zu Bewerbungen ermutigen Durch Eignungstests helfen, sich über die eigenen Stärken bewusst zu werden. <i>Gefahr der Fortsetzung:</i> Cooling-Out mit Blick auf Ausbildungschancen/ Abraten von Bewerbungen Fortgesetzte Stigmatisierung durch erneute Etikettierung als „behindert“ nach SGB Eignungstests fokussieren auf Defizite Zuweisung zu speziellen Maßnahmen für „(Lern-)Behinderte“	Unterschiede im Ausmaß der Stigmatisierung und des Cooling-Out Persönlichkeitsunterschiede
Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation	Weniger Personen, über die Informationen über freie Ausbildungsstellen erlangt werden können Geringeres familiäres Sozialkapital Geringere normative Bedeutung von Bildung in der Familie An Förderschulen mehr Unterstützung (kompensatorisch)	<i>Kompensation:</i> Klassifizierung als geeignet und Information über freie Ausbildungsstellen <i>Gefahr der Fortsetzung:</i> Klassifizierung als nicht-geeignet und Ausschluss vom Bewerberpool	Unterschiedliche Ausstattung mit familiärem Sozialkapital (basierend auf Erwerbs- und Berufstätigkeit der Eltern sowie deren kulturellem Kapital) Unterschiede in der Ausstattung mit nicht-familiärem Sozialkapital (auch Unterstützung durch die Schule)

Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung	Agency und Ressourcen-Faktoren von Förder- im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern	Kompensations-möglichkeiten der Berufsberatung	Quellen der Heterogenität in den Übergängen
Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahl-prozessen durch ArbeitgeberInnen	Geringeres Humankapital und negativere Signale (z. B. Jugendliche erwerben seltener den Hauptschulabschluss)	<i>Kompensation:</i> Finanzierung von außerbetrieblichen Ausbildungsstellen Bereitstellen von Unterstützungsleistungen für das Absolvieren der Berufsausbildung <i>Gefahr der Fortsetzung:</i> Zuweisung zu Maßnahmen mit reduzierten Lernmöglichkeiten nach der Schule, insbes. Fachpraktiker-ausbildungen Klassifizierung als nicht-geeignet und keine Förderung der Berufsausbildung	Unterschiede in der Humankapitalausstattung Unterschiede in den Signalen

Quelle: Eigene Darstellung.

Kapitel 6

Theoretische Betrachtungsweise der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung

In Kapitel 3 wurde erläutert, dass die Berufsberatung ratsuchende Jugendliche entlang der Kategorien Förderungsbedürftigkeit, Behinderung und Eignung klassifiziert. Darauf basierend kann sie dann wohlfahrtsstaatliche Güter in Form von Hilfen und Maßnahmen finanzieren. Im Rahmen der Kategorisierungs- und Zuweisungsprozesse kann die Berufsberatung dazu beitragen, dass sich Differenz in ungleiche soziale Positionen übersetzt und so soziale Ungleichheit erzeugt oder fortgesetzt wird: Im vorherigen Abschnitt wurde herausgearbeitet, an welchen Punkten Möglichkeiten für die Berufsberatung bestehen, die Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern zu kompensieren – aber auch, wo Gefahren für eine fortgesetzte Behinderung der Übergänge bestehen (zusammenfassend dazu Tabelle 4). Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass von den Entscheidungsprozessen in der Berufsberatung eine strukturierende Wirkung auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern ausgeht. Wie diese tatsächlich ablaufen und auf welcher Grundlage Entscheidungen getroffen werden, ist jedoch alles andere als eindeutig vorgegeben und bislang kaum erforscht. Vielmehr bestehen erhebliche Entscheidungsspielräume für die Berufsberaterinnen und -berater sowie den berufspsychologischen Service.

Grundlegend für die Untersuchung der Wirkung der Berufsberatung auf die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern ist damit eine Untersuchung ihrer Entscheidungsprozesse bzw. der Nutzung ihrer Entscheidungsspielräume und in welchem Verhältnis diese zum Förderschulbesuch stehen. Hierfür bedarf es eines theoretischen Verständnisses davon, wie und auf welcher Grundlage Entscheidungsprozesse auf der Meso-Ebene von Organisationen ablaufen und was ihre Nutzung bestimmt. Für dieses Vorhaben eignet sich der theoretische Ansatz des Neo-Institutionalismus. Dieser zeichnet sich durch einen differenzierten Institutionenbegriff aus. Ein solcher erlaubt es zu erfassen, wie das Handeln von Akteuren durch ein intersubjektiv geteiltes Regelsystem strukturiert wird, welches hier als „Institution Berufsberatung“ verstanden wird.

Dem theoretischen Zugang wird ein eigener Abschnitt gewidmet, da ein Verständnis davon, was unter einer Institution verstanden werden kann, wieso sich eine solche in einer Organisation wie den Agenturen für Arbeit herausbildet und welche Konsequenzen diese für das Handeln der Organisationsmitglieder hat – hier insbesondere Berufsberaterinnen und -berater sowie -psychologinnen und

-psychologen –, zentral für das Verständnis ist, wie die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung untersucht werden müssen.

Im Folgenden wird zunächst erläutert, wieso sich Institutionen in Organisationen herausbilden. Dabei sind insbesondere Einflüsse und Anforderungen aus der Umwelt der Organisation entscheidend, die in dieser verarbeitet werden müssen, damit sie legitim ist und ihr Überleben sichern kann. Darauf aufbauend wird ausgeführt, was unter Institutionen im Allgemeinen und der „Institution Berufsberatung“ konkret verstanden wird. In diesem Zusammenhang wird auch das Verhältnis von individuellen Handlungsentscheidungen und Institutionen noch einmal ausführlicher beleuchtet und herausgearbeitet, was dies für die anstehende empirische Untersuchung bedeutet.

6.1 Entscheidungsprozesse in Organisationen zwischen Unsicherheit, Umwelanforderungen und Legitimationszwang

Historisch betrachtet ist es nicht selbstverständlich, dass die Versorgung von Menschen mit Behinderung durch den Staat und staatliche Organisationen geregelt wird (vgl. Braddock/Parish 2001). In modernen, kapitalistischen Gesellschaften wird die Organisation von wohlfahrtsstaatlichen Prozessen jedoch als nur in bürokratischen Organisationen rational gewährleistet betrachtet (vgl. Weber 2005, S. 703; Meyer/Rowan 1977). Organisationen sind soziale Gebilde, die auf der Meso-Ebene sozialer Systeme verortet werden (vgl. Rosenmund 2011, S. 72f.). Grundsätzlich verlaufen ihre Grenzen entlang von Mitgliedschaften, wobei klar zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern unterschieden werden kann (vgl. Luhmann 1988, S. 171). In dieser Arbeit stehen die Agenturen für Arbeit als Organisationen im Fokus, deren Mitglieder ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den einzelnen Abteilungen sind. Organisationen haben kodifizierte Ziele sowie Vorgaben dazu, wie sie diese erreichen wollen und sollen und wie sich ihre einzelnen Einheiten – z. B. Abteilungen – zueinander verhalten (vgl. Scott/Davis 2007, S. 22). Die Aufgaben und Ziele der Berufsberatung wurden in Kapitel 3 vorgestellt. Mit dem Ziel der Ausbildungsförderung klassifiziert sie Jugendliche entlang der Begriffe Eignung und Förderungsbedürftigkeit/Behinderung und stellt darauf aufbauend Informationen sowie Hilfen und Maßnahmen zur Verfügung. Die daran beteiligten Abteilungen der Agenturen sind die U25- und Reha-Beratung sowie der berufspsychologische Service. Dabei beruht der gesamte Prozess der Feststellung einer (Lern-)Behinderung auf dem Mythos, dass diese in einem neutralen, bürokratischen Prozess gestützt von objektiven psychologischen und medizinischen Testverfahren abläuft. Dass dies nicht der Fall ist, zeigen nicht zuletzt die bedeutenden regionalen Unterschiede in den schulischen Feststellungsraten zu denen die Praktiken der daran

beteiligten mächtigen Professionen – Sonderpädagogik, Psychologie und Medizin – führen (vgl. Richardson/Powell 2011, S. 140). Nach Skrtic (1991) führt die bürokratische und auf Standardisierung und Performanz abzielende Organisation von Schulen überhaupt erst dazu, dass Behinderung als festzustellende Pathologie betrachtet wird und unterläuft damit zugleich ihre eigenen Ideale: Gleichheit und Förderung von Exzellenz.

Wohlfahrtsstaatliche Organisationen wie die Agenturen für Arbeit stehen bei der Verfolgung ihrer Ziele und der Umsetzung ihrer Vorgaben vor erheblichen Herausforderungen. Denn *erstens* sind diese – wie bereits dargestellt – unklar: Es ist z. B. nicht eindeutig festzulegen, wie die Berufswahl oder die Lehrstellensuche am besten gefördert werden können. Die Spielräume bezüglich der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse wurden ebenfalls in Kapitel 3 herausgearbeitet. Deshalb lässt sich von den Mitgliedern der Organisation keine eindeutige Präferenzstruktur für Handlungen, z. B. Zuweisungen zu bestimmten Maßnahmen, formulieren. *Zweitens* bestünden – selbst wenn die Ziele eindeutig wären – erhebliche Unsicherheiten für die Organisation, wie sie diese überhaupt erreichen kann (vgl. March/Olsen 1976, S. 12). Da kausale Zusammenhänge zwischen dem Organisationshandeln und den daraus entstehenden Konsequenzen außerhalb der Organisation für diese obskur sind. Nicht zuletzt zeigt der Forschungsstand auf, wie komplex die Frage des Ausbildungszugangs ist (siehe Abschnitt 4.3). Dies bedeutet, dass selbst wenn eindeutig festzulegen wäre, wann die Unterstützung der Lehrstellensuche erreicht ist, für die Berufsberatung dennoch nicht klar wäre, *wie* dies geschehen kann – also welche Hilfen oder Maßnahmen zur Erfüllung dieses Ziels beitragen. *Drittens* zeichnen sich Entscheidungen in Organisationen nicht dadurch aus, dass die Entscheider und Entscheiderinnen ständig umfassend informiert wären und bei ihren Handlungen „[...] alle Alternativen, Ziele und Konsequenzen im Blick behalten“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 64).

Darüber hinaus werden Organisationen mit (konfligierenden) Anforderungen und Deutungsangeboten aus ihrer Umwelt konfrontiert, die es zusätzlich erschweren, eindeutige Handlungspräferenzen festzulegen (vgl. Vollmer 1996). Die relevante Umwelt von Organisationen, aus welcher diese Anforderungen kommen, stellen organisationale Felder dar:

„By *organizational field* we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products.“ (DiMaggio/Powell 1991, S. 64; Hervorh. i. O.).

Organisationale Felder entstehen im Rahmen von gesellschaftlichen Problemen wie der Ausbildungsstellenvermittlung, die von einzelnen Akteuren nicht allein bewältigt werden könnten. Im Zuge der Entwicklung eines organisationalen Feldes entstehen in diesen routinierte Interaktionsmuster, die das Vertrauen

zwischen den beteiligten Akteuren erhöhen (Zapp/Powell, S. 540f.). Zu den „consumers“ im organisationalen Feld der Agenturen für Arbeit gehören insbesondere Betriebe, aber auch Träger, die Hilfen und Maßnahmen anbieten, die von den Agenturen für Arbeit finanziert werden. Schulen hingegen sind die „key suppliers“ (vgl. Ostendorf 2005, S. 273, 336). Ebenfalls gehören der Staat mit seiner Sozialgesetzgebung sowie die Bundesagentur für Arbeit („regulatory agencies“) und andere Agenturen („organizations that produce similar services or products“) dazu. Aber auch supranationale Organisationen wie z. B. die Vereinten Nationen (UN), die Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) oder die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) sind im organisationalen Feld der Berufsberatung relevante Akteure. Die Bedeutung dieser supranationalen Organisationen lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass die Bundesagentur für Arbeit die hier genutzte Förderschulstichprobe des NEPS maßgeblich mitfinanziert hat und so zu der in Artikel 31 der UN-BRK (UN 2006) geforderten Forschungsdatensammlung zum Monitoring der Umsetzung der Konvention beiträgt. Die konkreten Anforderungen und Deutungsangebote der einzelnen Akteure werden in Abschnitt 8.1 ausführlich diskutiert. Für die hier diskutierte theoretische Betrachtung ist vor allem folgendes relevant: Alle diese Akteure, die auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen angesiedelt sind, haben unterschiedliche Bedürfnisse, die die Berufsberatung für sie erfüllen soll und rücken diese damit in ein Spannungsfeld divergierender Erwartungen. Dies zeigt sich beispielhaft an zwei Punkten, die für Übergänge in Ausbildung relevant sind:

1. Die Berufsberatung als Organisation entstand bereits während des Kaiserreichs und verfolgte von Anfang an das Ziel, Berufsberatung mit Lehrstellenvermittlung für Betriebe zu verbinden und hierfür die Eignung und Neigungen von Ausbildungssuchenden zu beurteilen. Mit dieser Zielsetzung war sie von Anfang mit widerstreitenden Interessen konfrontiert, da sowohl die der Ausbildungssuchenden als auch der Arbeitgeber bzw. die Erfordernisse des Arbeitsmarktes berücksichtigt werden sollten. Unterbrochen wurde diese Widersprüchlichkeit nur während der Zeit des Nationalsozialismus im Rahmen der dort stattfindenden „Berufslenkung“ in deren Zuge der Zugang zu Berufen und ab 1939 auch die Kündigung von Arbeitsplätzen unter staatliche Kontrolle gebracht wurde. Gleichzeitig zeigte sich in der Geschichte der Berufsberatung, dass diese nur dann überhaupt agieren konnte, wenn Arbeitgeber hinreichend Lehrstellen anboten und diese auch an die Berufsberatung meldeten. Kompensationsmöglichkeiten für mangelnde Ausbildungsstellen und damit einen Bedeutungsverlust der Berufsberatung boten lediglich Berufsvorbereitungen und außerbetriebliche Ausbildungen, die jedoch nur unter den Bedingungen der von staatlicher Seite zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden konnten. Darüber hinaus war

die Berufsberatung von Beginn an ein gesellschaftlicher Mechanismus zur Vermeidung sozialer Spannungen: Wurde sie zunächst gegründet, um Frauen den Zugang zu (frauentypischen) Berufen zu erleichtern, erhielt sie beispielsweise nach dem ersten Weltkrieg besonderen Aufwind durch die Notwendigkeit der Reintegration von Kriegsveteranen in die Berufswelt, für die sie deren Eignung feststellte (vgl. Krämer 2001).

2. Der durch die unterschiedlichen Anforderungen sehr komplexe Auftrag der Berufsberatung wird zudem dadurch erschwert, dass die Organisationen im organisationalen Feld nach unterschiedlichen institutionellen Logiken funktionieren, zwischen denen die Berufsberatung vermitteln soll. So findet der Übergang von der Schule in Ausbildung zwischen zwei Institutionen mit konträren Logiken statt: Schule und Arbeitsmarkt. Während das allgemeine Bildungssystem die Unterrichtung aller Personen einer bestimmten Altersgruppe anstrebt (wenn auch in Deutschland an unterschiedlichen Schulformen), sind Ausbildungs- und Arbeitsmärkte (und die zu ihnen gehörenden Organisationen, die Betriebe) selektive und exkludierende Systeme (Tschanz/Powell 2020). Während Förderschulen zudem auf der Hilfsbedürftigkeit ihrer Schülerschaft aufbauen, erfordert die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Aktivität und Teilhabe (Pfahl 2011).

Darüber hinaus sind die Güter der Berufsberatung zum einen teuer und werden aus Steuern finanziert und stehen zum anderen nur in begrenztem Umfang zur Verfügung, weshalb sie den „Richtigen“ zugutekommen sollen. Zum Beispiel gibt es, wie oben erwähnt, nur eine begrenzte Anzahl von außerbetrieblichen Ausbildungsstellen, die an Jugendliche ohne regulären Ausbildungsplatz vermittelt werden können. Diese sollen gerecht unter den Anwärterinnen und Anwärtern verteilt werden. Da die Zielerreichung wohlfahrtsstaatlicher Organisationen aber schwer messbar ist (im Gegensatz z. B. zu Produktionsstückzahlen in Betrieben), sind sie darauf angewiesen, dass ihre *Prozesse* als legitim betrachtet werden. So stehen etwa die Berufsberaterinnen und -berater unter Druck, Fälle richtig zu bearbeiten und ihre Entscheidungen zu belegen bzw. so abzusichern, dass sie nachträglich nicht in Zweifel gezogen werden können (vgl. Faßmann et al. 2004, S. 239; Behrend/Ludwig-Mayerhofer/Sondermann 2007, S. 4).

Um diese Herausforderungen zu bewältigen, müssen die unterschiedlichen Anforderungen aus dem organisationalen Feld in einer Organisation verarbeitet werden und beeinflussen dadurch ihr Handeln und beschränken Handlungsoptionen (March/Olsen 1976, S. 17). Unsicherheit und Umwelтанforderungen verhindern dabei rationales, an klaren Präferenzen, Informationen sowie Kosten und Nutzen ausgerichtetes Handeln. Gleichzeitig müssen wohlfahrtsstaatliche Organisationen den „Mythos“ aufrechterhalten, eben dieses wäre der Fall und ihr Handeln folge kulturellen Gerechtigkeitsvorstellungen (Struck 2001). So sichern sie ihre Legitimität und damit ihren Fortbestand (vgl. Meyer/Rowan 1977).

Organisationen reagieren auf die genannten An- und Herausforderungen, indem sie Handlungsprogramme institutionalisieren, an denen sich ihre Mitglieder orientieren und über die sie ihr Handeln gleichzeitig legitimieren können. Um Legitimität zu erzielen, inkorporieren sie institutionelle Elemente – wie Strukturen oder Klassifikationen – aus ihrem organisationalen Feld in ihre eigene Struktur (vgl. Meyer/Rowan 1977; Scott 1995, S. 54 f.; siehe auch Weatherly/Lipsky 1977). Welche institutionellen Elemente aus der Umwelt einbezogen und in organisationsinternen Wissensstrukturen verarbeitet werden, wird von der Organisation in Eigenleistung bearbeitet (vgl. Vollmer 1996, S. 317 f.; siehe auch Gomolla/Radtke 2002, S. 68).

Insbesondere aufgrund der dargestellten Uneindeutigkeit dessen, wie berufliche Eingliederung und eine gerechte Verteilung der Güter gewährleistet werden können, ist davon auszugehen, dass sich basierend auf Umwelanforderungen und Deutungsangeboten auch für den Prozess der Berufsberatung von Förderschülerinnen und -schülern in den Agenturen für Arbeit Handlungsregeln herausgebildet haben, an denen sich die Mitglieder der beteiligten Abteilungen orientieren und über die sie ihre Entscheidungen legitimieren können und die somit die formal bestehenden Entscheidungsspielräume begrenzen. Mit dem Neo-Institutionalismus können diese Programme als Institution – hier: „Institution Berufsberatung“ – begriffen werden. Was das konkret bedeutet und in welchem Verhältnis Institutionen zu Organisationen sowie den Entscheidungen individueller Akteure stehen, ist Gegenstand der folgenden Abschnitte.

6.2 Die drei Säulen einer Institution

Wie in Kapitel 3 deutlich wurde, handelt es sich bei den Entscheidungsprozessen zu Förderschülerinnen und -schülern in der Berufsberatung um komplexe Abläufe. Sie umfassen die Klassifizierung von Jugendlichen sowie die Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen. Vor dem Hintergrund von Unsicherheit und konfligierenden Umwelterwartungen ist nicht davon auszugehen, dass es sich bei dem institutionalisierten Handlungsprogramm um vereinzelte, verstetigte Abläufe handelt. Vielmehr muss es sich um ein komplexes *Regelsystem* handeln, in dem unterschiedliche Handlungsabläufe und Legitimationen miteinander verknüpft sind. Ein solches kann mit der theoretischen Perspektive des Neo-Institutionalismus als Institution begriffen werden (vgl. Zucker 1991; siehe auch Jepperson 1991, S. 145; Koch/Schemann 2009, S. 22). In der neo-institutionalistischen Forschung gibt es zwei Perspektiven auf das Verhältnis von Organisationen und Institutionen: In der einen werden Organisationen als Orte der Institutionalisierung bzw. Untersuchung von Institutionen betrachtet (vgl. Zucker 1991). In der anderen liegt der Fokus auf der Wirkung von Institutionen in der Umwelt von Organisationen auf deren Handeln und Strukturen.

Institutionen werden dafür auf einer Metaebene dargestellt und als Rahmenbedingungen des Organisationshandelns betrachtet, jedoch nicht am konkreten Beispiel von Organisationen rekonstruiert (z. B. Meyer/Rowan 1977). Die hier vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, eine Institution und ihre Wirkungsweise konkret am Beispiel der Berufsberatung und zugleich der Betrachtung mehrerer Organisationen (Agenturen für Arbeit) zu rekonstruieren und analysieren. Für die hier angestrebte Untersuchung werden damit beide Perspektiven auf das Verhältnis von Institution und Organisation verbunden. Dabei werden jedoch *nicht* Institutionalisierungsprozesse in Organisationen an sich betrachtet. Vielmehr wird vor dem Hintergrund der Deutungsangebote und Anforderungen in der Umwelt der Agenturen für Arbeit untersucht, wie diese in den Organisationen Agenturen für Arbeit bzw. deren Einheit „Berufsberatung“ verarbeitet wurden und wie im Ergebnis das über die einzelnen Organisationen hinausgehende institutionalisierte Regelsystem aussieht, welches die Entscheidungen der jeweiligen Organisationsmitglieder strukturiert. Eine Darstellung dessen, wie es zu organisationsübergreifenden Institutionen kommen kann, wird ausführlich in Abschnitt 8.3 diskutiert.

Institutionen werden hier mit March und Olsen (2006, S. 3) folgendermaßen verstanden:

„An institution is a relatively enduring collection of rules and organized practices, embedded in structures of meaning and resources [...].“

Was bedeutet dies konkret? Es ist davon auszugehen, dass den Berufsberaterinnen und -beratern z. B. während des Prozesses der beruflichen Sozialisation bestimmte Routinen oder Handlungsregeln vermittelt werden, wie im Prozess der Berufsberatung gehandelt wird bzw. werden muss.²⁷ Diese sind in Ressourcen sowie Bedeutungsstrukturen eingebettet und werden durch sie legitimiert und reproduziert. Mit Scott (1995, S. 33 f., 2008, S. 50) kann davon ausgegangen werden, dass sich die Routinen, Regeln und Bedeutungsstrukturen in drei Säulen manifestieren: einer regulativen, einer normativen und einer kulturell-kognitiven. Diese werden durch jeweils spezifische Mechanismen durchgesetzt und verleihen Handlungen auf unterschiedliche Arten Legitimität. Häufig bestehen Institutionen aus Elementen aller drei genannten Säulen gleichzeitig. Es ist jedoch auch möglich, dass eine Institution lediglich durch eine der Säulen aufrechterhalten wird oder eine der Säulen für eine Institution eine größere Bedeutung hat als die anderen (vgl. Scott 2008, S. 62). Die Unterscheidung der drei Säulen ist dabei eine analytische, denn in der Realität sind sie miteinander verwoben. So beinhalten regulative Vorgaben häufig auch normative und kulturell-kognitive

27 Diese werden gegebenenfalls auch nicht erst „on the job“, sondern bereits während der Ausbildung zum Berater oder zur Beraterin vermittelt und erlangt.

Elemente. Aber auch zwischen der normativen und kulturell-kognitiven Säule kann es zu Überschneidungen kommen. Als analytischer Rahmen ist die Unterscheidung der drei Säulen aber ein nützliches Instrument, das zur Beschreibung von Institutionen eingesetzt werden kann (vgl. z.B. Powell 2011; Powell/Bernhard/Graf 2012).

Die *regulative Säule* von Institutionen umfasst formale und non-formale Regeln (vgl. North 1990, S. 36 ff.), die durch Zwang („*coercion*“) durchgesetzt werden. Zwang bedeutet, dass Akteure bei nicht-regelkonformem Handeln mit Sanktionen rechnen müssen (vgl. Scott 1995, S. 35 f.). Die formalen Vorgaben für den Umgang mit Förderschülerinnen und -schülern im Beratungsprozess wurden bereits vorgestellt (siehe Kapitel 3). Neben solchen Vorgaben, kann es aber auch andere mehr oder weniger formalisierte Regeln geben, an die sich die individuellen Akteure halten müssen, um nicht sanktioniert zu werden. Hierbei kann es sich z.B. um Vorgaben handeln, die in einzelnen Agenturen aufgestellt werden wie Verfahrensregeln zum Umgang mit Förderschülerinnen und -schülern. Zur regulativen Säule können ferner

„[...] Ziel-, Nutzen- und Werterwartungen [einer; Anm.: JMB] Organisation bzw. ihrer Auftraggeber [...]“ (Struck 2001, S. 36)

gehören. Ferner kann es non-formale Regeln geben, die von den Akteuren angewendet werden *müssen*, aber nicht formalisiert (z.B. schriftlich fixiert) sind. Die Existenz solcher Regeln schränkt dabei die Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung ein.

Die *normative Säule* von Institutionen umfasst insbesondere Werte und Normen (Scott 1995, S. 39). Mit Werten werden z.B. bestimmte Ziele, also das festgelegt, was als wünschens- und erstrebenswert gilt. Normen geben dagegen vor, mit welchen Mitteln diese Ziele zu erreichen sind. Werte und Normen erzeugen eine „*logic of appropriateness*“, nach der Akteure handeln (March/Olsen 1989). Legitimität besteht folglich dann, wenn sich Akteure moralisch angemessen verhalten (vgl. Scott 2008, S. 51). Hinsichtlich ihrer Durchsetzung zeichnen sich Werte und Normen dadurch aus, dass sie internalisiert werden und ihre Einhaltung häufig intrinsisch motiviert ist (Scott 2008, S. 61). Handlungen, die *nicht* mit normativen Vorgaben konform sind, können einerseits mit Beschämung und Ehrverlust durch andere sanktioniert werden. Aber auch ohne äußere Kontrolle kann das Verletzen von Werten und Normen bei einem Akteur zu Reue und Verlust des Selbstrespekts führen (vgl. Scott 2008, S. 56). Mit Blick auf die Nutzung der Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung bedeutet dies, dass analysiert werden muss, welche Werte und Normen im Beratungsprozess für die Klassifizierung und Zuweisung von Förderschülerinnen und -schülern gelten. Von Interesse ist hier z.B., was die Berufsberaterinnen und -berater und Berufspsychologinnen und -psychologen als Ziele des Beratungsprozesses definieren

und welche Mittel sie als angemessen erachten, um diese zu erreichen. Dies kann beeinflussen, wie die Zuweisungsprozesse ablaufen.

Teil der normativen Säule einer Institution können auch soziale Rollen sein. Von diesen spricht man, wenn mit Akteuren oder sozialen Positionen spezifische Werte und (Verhaltens-)Normen verknüpft sind (vgl. Scott 1995, S. 38). Rollenerwartungen werden von den Individuen z. B. im Prozess der (beruflichen) Sozialisation erlernt und internalisiert, wodurch sie Handeln beeinflussen (vgl. Hall/Taylor 1996, S. 948). Handlungen von Personen, die Positionen in Ämtern einnehmen, sind besonders anfällig für diese Art der Institutionalisierung (vgl. Zucker 1991, S. 83 ff.). In diesem Zusammenhang ist auch ein Bestandteil der dritten, nämlich der *kulturell-kognitiven Säule* zu sehen. Mit Blick auf soziale Rollen geht sie noch über die normative hinaus, indem sie nicht nur die an die Akteure und Rollen gestellten Erwartungen als Teil einer Institution sieht, sondern die Existenz und Wahrnehmung der Akteure und Rollen selbst (vgl. Berger/Luckmann 1967, S. 76 ff.; Scott 1995, S. 44; Hall/Taylor 1996, S. 948). Um herauszufinden, wie die Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung genutzt und legitimiert werden und darüber zu eruieren, welche Bedeutung sie für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern hat, gilt es deshalb herauszufinden, ob und wenn ja welche unterschiedlichen Rollen es in der Berufsberatung gibt und mit welchen normativen Aufgaben und Erwartungen, aber auch mit welchem Selbstverständnis diese verbunden sind. Genannte Aspekte sozialer Rollen in der Berufsberatung betreffen möglicherweise die Arbeitsteilung zwischen der U25- und der Reha-Beratung oder auch die Funktion des Berufspsychologischen Services in den Entscheidungsprozessen. Im Prozess der Berufsberatung übernehmen die Berufspsychologinnen und -psychologen vermutlich die Funktion von „professional experts“ (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 1992). Diese zeichnet aus, dass sie nicht die eigentlichen Entscheidungen über eine Statuspassage treffen, sondern anderen Gatekeepern ihre Expertise zur Verfügung stellen. Sie sind dabei für die Richtigkeit ihrer Einschätzung, aber nicht die darauf aufbauenden Entscheidungen verantwortlich (ebd. 247).

„This expertise is regarded as an independent source of knowledge, rendering these gatekeepers less vulnerable to the claims of individuals, and indeed for this reason appears to enable a socially conflict-laden decision to be depoliticised.“ (ebd., S. 243)

Insbesondere bei der Feststellung von Behinderung hat die Expertise von medizinischen Professionen zu einer Akzeptanz und Legitimität der Diagnose von Seiten der klassifizierten Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern beigetragen (vgl. Tomlinson 1982, S. 84 f.). Das Zusammenwirken von Professional Experts und Gatekeepern führt zudem oftmals dazu, dass Entscheidungsprozesse undurchsichtig werden: Gatekeeper basieren ihre Entscheidungen auf der Meinung der Experten, während Experten darauf verweisen, dass sie nur Meinungen zu

Teilaspekten abgeben (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 1992, S. 247). Das Zusammenspiel der verschiedenen am Berufsberatungsprozess beteiligten Akteure muss daher bei einer Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ berücksichtigt werden.

Neben dem Verweis auf die Selbstwahrnehmung von Akteuren umfasst die *kulturell-kognitive Säule* vor allem kognitive Skripte und Schemata (Scott 1995, S. 40 ff.; Scott 2008, S. 56 ff.). Sie repräsentieren Handlungsroutinen sowie kulturell-kognitive Vorstellungen der Welt, welche von individuellen Akteuren u. a. während des Prozesses der (beruflichen) Sozialisation erlernt, internalisiert und anschließend nicht mehr hinterfragt werden („*taken for grantedness*“) (vgl. Scott 2008, S. 51; siehe auch Berger/Luckmann 1967). Sie werden herangezogen, um Situationen und Handeln zu interpretieren und ihnen so sozialen Sinn zu verleihen (vgl. Scott 1995, S. 40). Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang Klassifikations- und Kategoriensysteme oder auch Typisierungen, in welchen sich Realitätsdeutungen herauskristallisieren und unter welche Erfahrungen, Handlungen und Akteure laufend subsumiert werden (vgl. Berger/Luckmann 1967, S. 76 f.; siehe auch Scott 1995, S. 41 f.). Für die (Nutzung der) Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung ist diesbezüglich entscheidend, welche Routinen sowie Vorstellungen von Behinderung, Förderungsbedürftigkeit und Eignung institutionalisiert sind und in welchem Verhältnis diese zum Besuch einer Förderschule stehen.

Dem Säulenmodell folgend sind für die Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse von Förderschülerinnen neben den Ressourcen formale und non-formale Regeln, Werte und Normen, soziale Rollen sowie kulturell-kognitive Vorstellungen zentral. Diese bestimmen, wie groß die Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess tatsächlich sind, wie sie genutzt werden und damit, welche Wirkung die Berufsberatung auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern hat. Ihre Gesamtheit bezeichne ich im Folgenden als „Institution Berufsberatung“. Wie diese konkret aussieht, ist ein Ergebnis davon, wie Anforderungen aus der Umwelt der Agenturen für Arbeit in der Berufsberatung verarbeitet werden.

6.3 Entscheidungsprozesse als „choices within constraints“

Durch die Herausbildung einer Institution wird der Ablauf von Prozessen in einer Organisation in zweierlei Hinsicht weitgehend unabhängig von den Individuen, die an diesen beteiligt sind: *Zum einen* von den individuellen Mitgliedern von Organisationen. Diese sind zwar essentiell für das Funktionieren der Organisation. Die Individuen an sich sind aber austauschbar und einzelne Akteure entbehrlich für ihre Arbeitsabläufe und ihr Funktionieren. Jansen (2008, S. 11) bezeichnet dies als „Überindividualität“ von Organisationen. Die

organisationssoziologische Forschung konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass Akteure in Organisationen vor allem nach Legitimität – und nicht etwa nach ihrer individuellen Nutzenmaximierung – streben und zum Erreichen von Legitimität auch entgegen ihrer individuellen Präferenzen und Einstellungen handeln (vgl. March/Olsen 1989, Kapitel 2).

„For highly institutionalized acts, it is sufficient for one person simply to tell another that this is how things are done.“ (Zucker 1991, S. 83)

Legitimität wird dadurch erreicht, dass Handeln an institutionellen Regeln ausgerichtet wird. Institutionen geben damit vor, welche Handlungen als möglich wahrgenommen werden und legitim sind und welche nicht (vgl. Berger/Luckmann 1967, S. 58; Hall/Taylor 1996, S. 939; Hasse/Krücken 2005, S. 15). Dadurch beschränken sie einerseits bestimmte Formen des Handelns, ermöglichen es aber auch, indem sie manchen Akteuren besondere Befugnisse verleihen (vgl. Scott 1995, S. 38; Scott 2008, S. 50). Das Wissen über legitime Handlungsmöglichkeiten erzeugt Handlungserwartungen, die von Akteuren an ihr eigenes ebenso wie das Handeln anderer angelegt und dadurch ständig in Interaktionen reproduziert werden (Berger/Luckmann 1967).²⁸ Durch das Ausrichten ihrer Handlungen an institutionellen Regeln werden Akteure befähigt, diese (nachträglich) zu erklären, zu rechtfertigen und ihnen sozialen Sinn und intersubjektiv geteilte Bedeutung zu verleihen (vgl. Berger/Luckmann 1967, S. 66; siehe auch Powell/DiMaggio 1991, S. 9; Scott 1995, S. 33 f.; Hall/Taylor 1996, S. 947). Die Nutzung von Entscheidungsspielräumen lässt sich daher anhand der Rechtfertigungen der Entscheider rekonstruieren (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 142).

Zum anderen werden die Prozesse von den Individuen unabhängig, da ihr Ablauf nicht mehr das Ergebnis der individuellen Eigenschaften der von der Organisation „prozessierten“ Personen ist (vgl. Hasenfeld 1972). Schließlich sind die institutionalisierten Vorgaben z.B. im Falle der Berufsberatung ausschlaggebend dafür, welche Merkmale eines oder einer Jugendlichen als relevant für die Klassifizierungsprozesse wahrgenommen werden und welche Zuweisungsprozesse von Hilfen und zu Maßnahmen an diese anschließen (vgl. Cicourel/Kitsuse 1963; Gomolla/Radtke 2002, S. 55).

Vor dem Hintergrund der Zentralität der handlungsregulierenden Funktion der „Institution Berufsberatung“ für die Entscheidungsprozesse ist es aber wichtig darauf hinzuweisen, dass Institutionen lediglich den Handlungskontext individueller Akteure definieren, nicht aber ihr Handeln determinieren (vgl. Mayntz/Scharpf 1995). Der Neo-Institutionalismus wurde verschiedentlich dafür kriti-

28 Dies erzeugt Kontinuitäten und Pfadabhängigkeit im Handeln der Organisationsmitglieder. Einmal institutionalisierte Handlungen erzeugen schließlich Druck, zukünftig ähnlich zu handeln, da neue Handlungsabläufe vorherige potenziell delegitimieren würden.

siert, der Eigenständigkeit von Akteuren keine hinreichende Bedeutung beizumessen. Die hier im Fokus stehenden Entscheidungsprozesse sollen deshalb als „choices within constraints“ (Nee 2001, S. 8) verstanden werden. In dieser Lesart des Neo-Institutionalismus konfrontieren institutionalisierte Regeln in Organisationen ihre Mitglieder mit Verhaltenserwartungen (vgl. Vollmer 1996, S. 319). Sie bestimmen die Grundlagen, auf denen einzelne Akteure ihre Entscheidungen treffen, was in der Masse zu einem bestimmten Ergebnis führt. Es ist aber durchaus möglich, dass Individuen vor dem Hintergrund gleicher institutioneller Vorgaben unterschiedliche Handlungsoptionen wählen (vgl. Scott 2008, S. 76 ff.). Freiräume hierfür entstehen insbesondere dann, wenn diese widersprüchliche Handlungserwartungen erzeugen. Entscheidungen müssen dann aktiv in Auseinandersetzung mit der Institution getroffen werden (vgl. Hasse/Krücken 2005). Aber auch unabhängig von Widersprüchen können Institutionen von Akteuren hinterfragt werden, und diese können sich z. B. unter Berufung auf andere Institutionen gegen sie wenden (vgl. Mayntz/Scharpf 1995, S. 52 f.; Scott 1995, S. 130; Scott 2008, S. 61). Aus diesem Grund ermöglicht die Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ nur, die Strukturierung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung zu verstehen. Eine solche Analyse kann keine Aussagen über Einzelfallentscheidungen treffen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 142). Gleichzeitig müssen Handlungsspielräume, die z. B. durch widersprüchliche Vorgaben entstehen, berücksichtigt werden. Darüber hinaus tendieren Organisationen dazu, ernsthafte Evaluationen ihrer Aktivitäten zu umgehen und nur oberflächlich oder „zeremoniell“ durchzuführen. Dies ermöglicht ihnen, bestimmte legitime formale Strukturen beizubehalten, ihre eigentlichen Aktivitäten aber von diesen abzukoppeln. Dies wird als „lose Kopplung“ bezeichnet (vgl. Meyer/Rowan 1977, S. 359; Weick 1991/2009, S. 99). Das Ausbleiben von Kontrollen und Sanktionen bei Verstößen gegen formale Vorgaben erhöht schließlich die Handlungsspielräume der individuellen Akteure. Aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Akteure sich in solchen Situationen anhand von *ex ante* bestehenden Nutzenkalkülen oder Präferenzen für die ein oder andere Alternative entscheiden oder gar von institutionellen Vorgaben abweichen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Art, wie mit den Institutionen umgegangen bzw. sie hinterfragt werden, wiederum institutionalisiert ist (Hall/Taylor 1996, S. 949; Hasse/Krücken 2005, S. 19, 67). Die theoretische Frage, die sich vor diesem Hintergrund sowie der Betrachtung der drei Säulen von Institutionen eröffnet ist, durch welche normativen oder kulturell-kognitiven Regeln die Freiräume gefüllt werden, welche durch eine lose Kopplung der tatsächlichen Aktivitäten mit den (regulativen) formalen Vorgaben entstehen.

In diesem Kapitel wurde unter Rückgriff auf den Neo-Institutionalismus erläutert, warum *nicht* davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei der Nutzung der Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess um individuelle

Einzelfallentscheidungen von Einzelakteuren handelt. Vielmehr wird theoretisch angenommen, dass die tatsächlichen Spielräume maßgeblich durch eine „Institution Berufsberatung“ begrenzt und die Entscheidungen der beteiligten Akteure dadurch strukturiert werden. Die „Institution Berufsberatung“ ist das Ergebnis der Verarbeitung von Deutungsangeboten aus der organisationalen Umwelt der Agenturen für Arbeit. Sie umfasst Handlungspraktiken, die eingebettet sind in Ressourcen sowie formale und non-formale Regeln, Werte und Normen, soziale Rollen und kulturell-kognitive Vorstellungen. Diese bestimmen, wie die Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess genutzt werden und ob bestehende Benachteiligungen von Förderschülerinnen und -schülern durch die Berufsberatung kompensiert oder fortgesetzt werden. Da Akteure in Organisationen ihr Handeln an institutionellen Regeln ausrichten und so legitimieren, kann die Rekonstruktion der Institution „Berufsberatung“ anhand einer Analyse dessen erfolgen, wie Entscheidungen in den Agenturen für Arbeit gerechtfertigt und damit legitimiert werden. Die Entscheidungen der Beraterinnen und Berater werden jedoch nicht als durch eine Institution determiniert betrachtet. Vielmehr werden sie als „choices within constraints“ (Nee 2001, S. 8) verstanden, für die die Institution als Referenzrahmen dient. Ziel einer Untersuchung der „Institution Berufsberatung“ ist es damit *nicht*, individuelle Einzelfallentscheidungen vorherzusagen, sondern zu beschreiben, wie die Entscheidungsprozesse strukturiert sind, auf welche Regeln sich die Akteure bei diesen beziehen und beziehen müssen, und welche Entscheidungen dadurch wahrscheinlicher werden und warum. Hierbei muss berücksichtigt werden, wie (stark) die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung durch die Institution strukturiert werden. Das heißt, es ist wichtig, auch die Widersprüchlichkeit von Handlungsanforderungen und dadurch entstehende Freiräume sowie den Umgang mit diesen zu untersuchen.

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen folgen nun die empirischen Kapitel. Deren Aufbau entspricht den Ausführungen insofern, als dass zunächst dargestellt wird, inwiefern sich die Ressourcenausstattung und Agency von Förder- und Hauptschülerinnen bzw. -schülern in zentralen Dimensionen sowie ihre Ausbildungschancen unterscheiden. Anschließend wird die „Institution Berufsberatung“ rekonstruiert und analysiert, ob die Berufsberatung zu einer Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beiträgt. Im dritten empirischen Kapitel wird herausgearbeitet, inwiefern individuelle Unterschiede in der Agency und Ressourcenausstattung der Förderschülerinnen und -schüler dazu beitragen zu erklären, dass einigen trotz schlechter Ausgangschancen der Einstieg in die Berufsausbildung gelingt.

Kapitel 7

Empirische Analyse I

Ressourcenausstattung, Agency und Ausbildungschancen von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich

Förderschülerinnen und -schüler kommen überproportional häufig – und noch häufiger als Hauptschülerinnen und -schüler – aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (vgl. Kapitel 1 sowie Abschnitt 5.2). Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 5 veranlassen ferner zu der Annahme, dass die familiäre Benachteiligung der Jugendlichen zusätzlich durch den Besuch der Förderschule verstärkt werden kann. Familiäre und schulische Benachteiligung zusammen, so die Vermutung, manifestiert sich auf Seiten der Förderschülerinnen und -schüler in einer selbst im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern noch geringeren Agency sowie geringeren Ressourcenausstattung, welche zentral für die Erklärung der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern ist. Die bisherigen Erkenntnisse über die Agency, Ressourcenausstattung und Ausbildungschancen von Förderschülerinnen beruhen bislang jedoch auf nur kleinen, selektiven Stichproben und überwiegend qualitativen Studien, so dass ungeklärt ist, inwiefern sie verallgemeinert werden können. Darüber hinaus fehlen bislang eindeutige Belege, dass die geringen Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern nicht nur ursächlich auf ihre familiäre Benachteiligung zurückzuführen sind, sondern dass es einen eigenständigen Effekt des Förderschulbesuchs auf diese gibt.

7.1 Theoretische Erwartungen und Hypothese

Ziel dieses Kapitels ist es, vor diesem Hintergrund *erstens* empirisch zu beschreiben, wie Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen im Vergleich zu solchen von Hauptschulen hinsichtlich der o.g. für den Bildungszugang zentralen Ressourcen- und Agency-Dimensionen beschrieben werden können. Tabelle 5 fasst die theoretischen Erwartungen noch einmal zusammen, die in Kapitel 5 für die unterschiedlichen Dimensionen der Ressourcen- und Agency-Ausstattungen der Jugendlichen herausgearbeitet wurden. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Agency und Ressourcen im Vergleich zur ebenfalls benachteiligten Gruppe der Hauptschüler und -schülerinnen noch eingeschränkter sind.

Tabelle 5: Theoretische Erwartungen zur Agency und Ressourcenausstattung von Förder- im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern.

Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung	Ausstattung von FörderschülerInnen mit Agency und Ressourcen im Vergleich zu HauptschülerInnen
	<i>FörderschülerInnen haben...</i>
Geringe Agency aufgrund von beschädigten Identitäten durch Labeling, Stigmatisierung und Cooling-Out	Geringeres Selbstbewusstsein Geringere Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche Geringere Aspirationen
Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation	Weniger Personen, über die Informationen über freie Ausbildungsstellen erlangt werden können Geringeres familiäres kulturelles und soziales Kapital Geringere normative Bedeutung von Bildung in der Familie An Förderschulen mehr Unterstützung (kompensatorisch)
Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber	Geringeres Humankapital und negativere Signale (z. B. Jugendliche erwerben seltener den Hauptschulabschluss)

Quelle: Eigene Darstellung.

Zweitens wird beschrieben, wie die Übergänge von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule aussehen und ob sich Unterschiede zwischen den Jugendlichen der beiden Schulformen zeigen.

Betrachtet man jedoch lediglich deskriptiv die Unterschiede in der Agency, den Ressourcen und Übergängen zwischen Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern, bleibt unklar, ob die damit theoretisch verknüpften Ausbildungschancen tatsächlich auf den Besuch der Förderschule zurückzuführen oder möglicherweise lediglich ein Effekt der Komposition der Schülergruppen hinsichtlich ihrer sozialen Merkmale sind. *Drittens* soll hier deshalb untersucht werden, ob der Besuch der Förderschule einen eigenständigen Effekt auf die Ausbildungschancen hat. Konkret soll die *schulische Behinderungshypothese* getestet werden. Basierend auf der in Kapitel 5 vorgestellten Theorie wird angenommen, dass im Zusammenspiel von Faktoren, die mit der schulischen Segregation (z.B. Zusammensetzung der Schülerschaft, reduzierte Lehrpläne) und solchen, die mit der Etikettierung verbunden sind (z.B. Stigmatisierung, verringerte Leistungserwartungen), an Förderschulen eine „schulische Behinderung“ (Powell 2007) entsteht, welche die Benachteiligung der Jugendlichen beim Übergang in die Ausbildung zusätzlich verstärkt. Konkret besagt die Hypothese, dass *die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern schlechter sind, die hinsichtlich ihrer familiären Ressourcen, kognitiven Fähigkeiten und sozialstrukturellen Merkmale vergleichbar sind*. Um diese Hypothese zu überprüfen, wird der

Effekt des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen von vergleichbaren Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Rahmen eines Coarsened Exact Matchings (CEM) analysiert.

Im Folgenden werden also zwei Arten von Analysen zum Einsatz kommen: Zum einen deskriptive Analysen der Agency- und Ressourcenausstattungen der Jugendlichen bei Verlassen der Schule sowie ihrer Übergänge. Zum anderen wird, um den (kausalen) Effekt der Förderschule auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen zu ermitteln, ein CEM basierend auf für die Selektion in die Förderschule relevanten Merkmalen durchgeführt. Für die anstehende Untersuchung bedarf es damit eines Datensatzes, der es erstens gestattet, den Status der Jugendlichen nach Verlassen der Schule zu ermitteln. Zweitens müssen hinreichende Informationen über die Agency- und Ressourcenausstattungen von Jugendlichen an Förder- und Hauptschulen vorliegen. Drittens sollten ausreichende Fallzahlen für einen Vergleich der beiden Gruppen vorliegen. Die einzige bislang in Deutschland verfügbare Datenbasis hierfür stellt derzeit das NEPS dar, welches deshalb zur Untersuchung herangezogen wird.

Das Kapitel ist so aufgebaut, dass zunächst das auf Basis des NEPS, Startkohorte 4 (SC4), gebildete Analysesample vorgestellt wird. Ferner wird diskutiert, wie in dieser Arbeit mit fehlenden Werten in den Befragungsdaten verfahren wurde. Anschließend werden die zentralen Variablen „Übergang in Ausbildung“ bzw. der Status nach Verlassen der Schule sowie die letzte besuchte Schulform und die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte vorgestellt. Die Ausführungen zu Daten, Methoden und Operationalisierung sind vergleichsweise ausführlich. Sie bilden aber in vielerlei Hinsicht auch die Basis für die Analysen in Kapitel 9, wodurch ihr Umfang gerechtfertigt ist. Mit Blick auf die empirischen Ergebnisse wird zunächst dargestellt, wie sich Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler in ihrer Agency und ihrer Ressourcenausstattung unterscheiden und ihre Übergänge beschrieben. Im Anschluss wird erläutert, wie die schulische Behinderungshypothese anhand eines CEM überprüft wird und die Ergebnisse der Prüfung der schulischen Behinderungshypothese vorgestellt. Abschließend folgt ein erstes Zwischenfazit.

7.2 Daten und Operationalisierung

Ziel dieses Abschnitts ist es, zunächst das genutzte Analysesample zu beschreiben. Ferner wird dargestellt, wie in dieser Arbeit mit fehlenden Angaben umgegangen wurde, die in Befragungsdaten aufgrund von sogenannter *item* und *unit nonresponse* entstehen. Im Anschluss daran wird dann die Operationalisierung der abhängigen Variable „Übergang in Ausbildung“, der letzten besuchten Schulform sowie der theoretischen Konstrukte vorgestellt.

7.2.1 Beschreibung der Analysesamples

Als Datengrundlage für die folgenden Analysen wird die SC4 des NEPS herangezogen. Im NEPS werden Längsschnittinformationen zu schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen über den Lebensverlauf erfasst. Diese gliedern sich entlang von sechs Themenkomplexen: Kompetenzentwicklung, Lernumwelten, Bildungsentscheidungen, Migrationshintergrund und Bildungsrenditen. Im Rahmen eines Multi-Kohorten-Sequenzdesigns werden verschiedene Startkohorten befragt. Der Zuschnitt der Startkohorten orientiert sich an wichtigen Bildungsphasen und -übergängen (vgl. Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011). Die hier verwendete SC4 begann mit einer Befragung von Schülerinnen und Schülern in der 9. Klasse mit dem Ziel Übergänge in die Sekundarstufe II, die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt untersuchen zu können (vgl. Ludwig-Meyerhofer et al. 2011). In der SC4 sind Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Förderschulen „Lernen“ der 9. Klassen überrepräsentiert. Hierdurch sind hinreichende Fallzahlen für statistische Analysen gewährleistet. Die Stichprobenziehung für die SC4 erfolgte in einem stratifizierten, zweistufigen Verfahren. Zunächst wurden alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler entlang der Schulformen in Strata eingeteilt. Im ersten Sampling-Schritt wurden dann Schulen aus den verschiedenen Strata ausgewählt, wobei sich die Auswahlwahrscheinlichkeit proportional zur Schulgröße verhielt. Im zweiten Schritt wurden Klassen an den ausgewählten Schulen nach dem Zufallsprinzip gezogen, aus denen alle Schülerinnen und Schüler in die Befragung einbezogen wurden (vgl. Steinhauer et al. 2015, S. 133). An 103 teilnehmenden Förderschulen aus allen 16 Bundesländern waren 1186 Jugendliche bereit, sich an der Befragung zu beteiligen (Hauptschulen: 181 Schulen, 3805 Jugendliche). Die Befragung startete an den Schulen im Herbst 2010. Danach wurden sie zunächst halbjährlich, später jährlich zu ihren weiteren Bildungsverläufen befragt. Im hier verwendeten Scientific Use File (S. U. F. 9.1.1.) lagen insgesamt neun Befragungswellen vor. Zusätzlich zu den Jugendlichen wurden die Klassen- sowie Fachlehrerinnen und -lehrer der Fächer Deutsch und Mathematik sowie Schulleiterinnen und -leiter jährlich und in der ersten und siebten Befragungswelle auch jeweils ein Elternteil befragt.

Für die in diesem Kapitel angestrebten Analysen wird auf zwei Substichproben der Haupt- und Förderschulstichproben der SC4 zurückgegriffen. Diese umfassen Jugendliche, die in der 9. Klasse eine Förder- oder Hauptschule besucht haben und diese entweder nach der 9. oder 10. Klasse verlassen haben, *keine* allgemeinbildende Schule mehr besuchten und für die der Status im Oktober direkt nach Verlassen der Schule sowie ein Jahr später ermittelbar war. Als allgemeinbildende Schulformen wurden solche eingestuft, an denen ausschließlich allgemeinbildende und keine beruflichen Abschlüsse erworben oder Berufsvorbereitungen absolviert werden können. Im Ergebnis konnten 670 Förder- und 1661 Hauptschülerinnen und -schüler in die Untersuchung einbezogen werden.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, noch einmal hervorzuheben, dass damit nur Jugendliche einbezogen wurden, die tatsächlich in der 9. Klasse eine Haupt- oder Förderschule besucht und diese als letzte allgemeinbildende Schule verlassen haben. Nur diese können im engen Sinne als Abgängerinnen und Abgänger von Haupt- und Förderschulen gelten.²⁹ Nicht enthalten sind damit z. B. Förderschülerinnen und -schüler, die nach der 9. Klasse auf eine Hauptschule oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen wechselten.³⁰ Bei den Hauptschülerinnen und -schülern sind ferner – um die Vergleichbarkeit der Gruppe mit den Förderschülerinnen und -schülern zu gewährleisten – nur solche im Sample enthalten, *die maximal einen Hauptschulabschluss erworben* haben. Nur diese Gruppe ist gemeint, wenn im Folgenden von Hauptschülerinnen und -schülern gesprochen wird.

Eine Betrachtung der Gruppenzusammensetzung des Samples zeigt, dass die Jugendlichen im Mittel etwa 15 Jahre alt sind. Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen weisen zu etwa 29 Prozent und von Hauptschulen sogar zu fast 40 Prozent einen Migrationshintergrund auf. Mädchen stellen etwas weniger als die Hälfte der Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler (vgl. Tabelle 30 im Online-Anhang).

7.2.2 Umgang mit fehlenden Werten

In Fragebogenerhebungen kommt es immer wieder dazu, dass Personen Fragen nicht beantworten. Dadurch entstehen fehlende Werte auf einer oder mehreren Variablen. Grundsätzlich werden fehlende Werte danach unterschieden, ob sie 1. aufgrund von Teilnahmeausfällen entstehen (*unit nonresponse*) oder ob 2. lediglich einzelne Fragen nicht beantwortet wurden (*item nonresponse*), die Befragten aber an der Erhebung teilgenommen haben. Ferner werden drei Mechanismen unterschieden, die fehlende Werte produzieren: Missing Completely At Random (MCAR), Missing At Random (MAR) und Missing Not At Random (MNAR) (vgl. Rubin 1976). MCAR zeichnet sich dadurch aus, dass die Wahrscheinlichkeit eines fehlenden Wertes für alle Befragten gleich ist. Es handelt sich damit um einen zufälligen Ausfall einer Antwort. Im Falle von MAR hingegen fehlen Werte nicht komplett zufällig, sondern ihr Ausfall basiert darauf, dass Werte in bestimmten Gruppen mit größerer Wahrscheinlichkeit ausfallen. MAR setzt voraus, dass der Ausfallmechanismus auf Merkmalen beruht, die sich basierend auf den genutzten Daten abbilden lassen (van Buuren 2012, S. 7). Der Ausfall

29 Zur Identifikation der letzten besuchten Schulform siehe Abschnitt 7.2.3.

30 Der Anteil der Abgängerinnen und -abgänger, auf die dies zutrifft, ist aber insgesamt als gering zu betrachten. So wechselten nach der 9. Klasse etwa 4 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler sowie nicht ganz 6 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler an eine andere allgemeinbildende Schule (vgl. NEPS, SC4, eigene Berechnung).

ist damit zufällig unter Kontrolle der für diesen entscheidenden Kovariaten. Allerdings gibt es auch fehlende Werte, die weder MCAR noch MAR sind. Im Fall von MNAR sind die Gründe für das Fehlen von Angaben unbekannt (vgl. van Buuren 2012, S. 6 f.).

Eine oft verwendete Methode des Umgangs mit fehlenden Werten stellt der listenweise Ausschluss (*listwise deletion*) von Befragten mit fehlenden Angaben auf mindestens einer Variablen aus dem Analysesample dar. Handelt es sich bei dem Ausfallmechanismus, der den fehlenden Werten zugrunde liegt, jedoch nicht um MCAR, kann dies zu verzerrten Schätzern und großen Standardfehlern führen.³¹ Insbesondere bei kleinen Stichproben geht *listwise deletion* zudem mit einem Verlust an statistischer Aussagekraft einher (vgl. Enders 2010, S. 39 f.). Aus diesem Grund sollten andere Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten angewendet werden. Traditionell werden *unit nonresponse* und *item nonresponse* methodisch unterschiedlich behandelt. Verzerrungen aufgrund von *unit nonresponse*, welche das Ergebnis von unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten der Beteiligung an Befragungen sind, wird üblicherweise durch Gewichtung begegnet (van Buuren 2012, S. 21 ff.). Auch in der SC4 des NEPS fielen Jugendliche endgültig aus der Befragung aus. Daher werden alle deskriptiven Ergebnisse in diesem Kapitel für die Teilnahmewahrscheinlichkeit der letzten Welle gewichtet, an der die Jugendlichen teilgenommen haben.

Darüber hinaus gibt es fehlende Werte, die dadurch zustande kamen, dass Jugendliche temporär an einzelnen Befragungswellen nicht teilgenommen hatten. Dies ist ein spezieller Fall der *unit non-response*, der in der Literatur – im Gegensatz zu endgültigen Ausfällen – nur selten diskutiert wird (vgl. Young/Johnson 2015). Ferner gab es fehlende Werte aufgrund von *item nonresponse*. Mit beiden Arten von Ausfällen wurde hier in zwei Schritten verfahren, welche im Folgenden kurz beschrieben werden sollen:

Für die Konstruktion von Variablen stehen im NEPS oft mehrere Informationsquellen zur Verfügung (z. B. Angaben von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern zum Beruf der Eltern). Deshalb wurden hier *erstens* fehlende Angaben in einer Quelle durch solche aus anderen Quellen ergänzt (vgl. Abschnitt 13.2.1 im Online-Anhang). Dennoch fehlten auch nach diesem Vorgehen weiter Angaben auf vielen Variablen. Unter Berücksichtigung aller Variablen, die in die Deskription und multivariaten Modelle in diesem und in Kapitel 9 einbezogen werden, würde sich die Fallzahl der Förderschülerinnen und -schüler, die für Analysen zur Verfügung stehen, mit *listwise deletion* von 670 Fällen auf nur 78 bereits für den Zeitpunkt direkt nach der Schule reduzieren, ein Jahr nach Verlassen der Schule auf 69 was als sehr ineffizient betrachtet werden muss und die voraussetzungsvolle Annahme des MCAR unplausibel macht.

31 Für eine ausführliche Diskussion, bei welchen weiteren üblichen Verfahren welche Verzerrungen auftreten, siehe Enders (2010) und van Buuren (2012).

Vor diesem Hintergrund wurden die fehlenden Werte *zweitens* für die Schulabgängerinnen und -abgänger von Förder- und Hauptschulen anhand multipler Imputationen mit *iterative chained equations* (ICE) ersetzt. Bei diesem Verfahren werden multiple Datensätze erstellt und fehlende Werte iterativ Variable für Variable imputiert, wobei sowohl die beobachteten als auch die zuvor imputierten Werte aller Variablen des Imputationsmodells einbezogen werden.³² Voraussetzung für ein solches Verfahren ist, dass der Ausfallmechanismus mindestens MAR ist, sich also basierend auf beobachteten Merkmalen abbilden lässt (siehe weiter oben in diesem Abschnitt). Die Annahme des MAR lässt sich empirisch allerdings nur überprüfen, indem nachträglich Informationen von Befragten über die Gründe des Fehlens von Antworten eingeholt werden. Dies ist mit den hier verwendeten Daten nicht praktikabel. Das Vorliegen von MAR muss daher theoretisch begründet werden. Gleichzeitig ist eine ernsthafte Verletzung der MAR-Annahme nur selten zu vermuten, wenn weitere Merkmale von Befragten herangezogen werden (vgl. Enders 2010, S. 15 ff.).³³ Zudem wurden weitere Informationen einbezogen, die das Fehlen von Werten beeinflussen könnten

32 Es ist nichts darüber bekannt, wie sich eine multiple Imputation von Werten, die aufgrund von den genannten temporären Ausfällen entstehen auf statistische Schätzer auswirkt. Young und Johnson (2015) führten eine Simulationsstudie durch, die zeigte, dass multiple Imputationen für vollständig fehlende Werten aufgrund von endgültigen Ausfällen vor allem im sogenannten „wide-Format“ zu zuverlässigen Schätzern führten. Im wide-Format erhält jede Person im Datensatz eine Datenzeile, in der alle genutzten Informationen über sie enthalten sind. Wenngleich sich die Ergebnisse nicht direkt auf den Fall von *unit non-response* aufgrund von temporären Ausfällen übertragen lassen (vgl. Young/Johnson 2015, S. 292), wäre eine Imputation im wide-Format aufgrund der genannten Erkenntnisse auch hier wünschenswert gewesen. Wie bereits von Young und Johnson (2015) vermutet, erzeugte die hohe Korrelation wiederholter Messungen von Merkmalen jedoch Konvergenzprobleme des Imputationsmodells. Aus diesem Grund waren multiple Imputationen nur im Long-Format möglich, bei dem jede Person im Datensatz durch mehrere Beobachtungszeilen repräsentiert wird. Bei der Imputation werden diese Zeilen dann als unabhängige Beobachtungen behandelt. Ob dies zu verzerrten Schätzern führt, ist unerforscht. Die Schlussfolgerung von Young und Johnson (2015, S. 292) kann einen diesbezüglich vorsichtig optimistisch stimmen: „We expect that MI would offer additional advantages in this context because the proportion of known information relative to missing information would exceed the levels seen in our simulation here.“ Um eine Verzerrung der Schätzer auszuschließen, wurde ferner ausführliche Konvergenzdiagnostik durchgeführt sowie weitere Variablen in das Imputationsmodell einbezogen, die über die in den Analysen verwendeten hinausgehen (siehe dazu auch weiter unten in diesem Abschnitt).

33 In das Imputationsmodell wurden alle Variablen einbezogen, die in diesem und in Kapitel 9 in den Analysen verwendet werden. Hierdurch wird Kongenialität erzeugt und Verzerrungen der Schätzer verhindert (vgl. van Buuren 2012, S. 250). Lediglich die Makrovariablen Bundesland, Förderquote nach Bundesland 2010 und die Jugendarbeitslosigkeitquote wurden nicht einbezogen, da unklar ist, inwiefern diese Indikatoren zur Erklärung individueller Ausfälle beitragen und ob ihr Einbezug nicht zu Verzerrungen führt. Ebenfalls nicht einbezogen wurde der genaue Status nach Verlassen der Schule,

(sogenannte *auxiliary variables*). Hierzu gehörten u. a. Informationen zur Eingangsselektion der Stichprobe, dem ersten Zeitpunkt der Teilnahme an der Befragung, der Teilnahme pro Welle, dem Wohnort (West/Ost), ob Daten aus der Elternbefragung verfügbar sind, weitere Schulnoten sowie das akademische Selbstkonzept der Jugendlichen.

Um zu gewährleisten, dass die Imputationsmodelle konvergieren, mussten einige kategoriale Variablen vergrößert werden, insbesondere wenn diese mehr als zwei bzw. einige nur gering besetzte Ausprägungen aufwiesen. Die Vergrößerung der Antwortkategorien konnte jedoch vorgenommen werden, ohne inhaltlich *zentrale* Ausprägungen zu verlieren. An welchen Stellen Vergrößerungen vorgenommen wurden, wird bei der Operationalisierung jeweils angemerkt (siehe Abschnitte 7.3.3, 7.3.4 und 9.2). Eine Variable musste zudem von der Imputation ausgeschlossen werden, da ihr Einbezug die Konvergenz der Imputationen verhinderte. Hierbei handelte es sich um die wahrgenommene Chancenlosigkeit im Bewerbungsprozess (siehe Abschnitt 7.2.4), die konditional hätte imputiert werden müssen. Um hier keine Informationen zu verlieren, wird auf diese in der folgenden Deskription dennoch inhaltlich unter Verweis auf die Fallzahl – jedoch nicht in den multivariaten Analysen – zurückgegriffen.

In das Imputationsmodell wurden zunächst auch die Abgängerinnen und Abgänger einbezogen, für die der Status im Herbst ein und zwei Jahre nach Verlassen der Schule nicht ermittelbar war, die also fehlende Werte auf der abhängigen Variable hatten. Hierdurch kann die Beziehung zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen bei der Imputation berücksichtigt werden. Die Beobachtungen mit imputierten Angaben auf der abhängigen Variablen wurden nach erfolgter Imputation aus dem Analysesample gelöscht und in die späteren Analysen nicht einbezogen. Dies entspricht der Empfehlung des „multiple imputation, then deletion (MID)“ nach von Hippel (2007). Die Anzahl der Imputationen wurde auf 45 festgesetzt.³⁴ Abschließend wurde ausführliche Konvergenzdiagnostik durchgeführt. Mit ihr wird sichergestellt, dass sich zum einen die imputierten Werte bzw. deren Mittelwerte und Standardabweichungen über die Iterationen hinweg stabilisieren. Zum anderen sollte gewährleistet werden, dass sich die imputierten Werte der Iterationsketten nicht auf unterschiedlichen Niveaus stabilisieren. Beides wurde anhand grafischer Verfahren geprüft (vgl. van Buuren 2012, S. 142 ff.).³⁵ Des Weiteren wurde sichergestellt, dass die Verteilungen der imputierten und nicht-imputierten Variablen ähnlich sind:

welcher das Imputationsmodell am Konvergieren hinderte. Alle diese Merkmale hatten keine fehlenden Werte, so dass sie selbst nicht imputiert werden mussten.

34 Die Zahl der Imputationen sollte mindestens dem höchsten Anteil an fehlenden Werten entsprechen, den es auf einer Variablen gibt (hier der höchste Schulabschluss der Eltern, zu welchem 27,5 Prozent der Angaben fehlten) (vgl. White/Royston/Wood 2011).

35 Um eine Stabilisierung der imputierten Werte zu gewährleisten, wurde als Reaktion auf die Konvergenzdiagnostik die Anzahl der Iterationen auf 30 festgesetzt.

„The idea is that good imputations have a distribution similar to the observed data.“
(van Buuren 2012, S. 16 ff.; siehe auch Eddings/Marchenko 2012).

Nachdem das Analysesample sowie der Umgang mit fehlenden Werten vorgestellt wurde, wird im Folgenden nun beschrieben, wie die zentralen Variablen „letzte besuchte Schulform“ und „Übergang in Ausbildung“ konstruiert wurden. Anschließend wird die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte erläutert.

7.2.3 Operationalisierung der letzten besuchten Schulform und des Übergangs in Ausbildung

In diesem Teil wird zunächst beschrieben, wie die letzte besuchte Schulform operationalisiert wurde. Anschließend, wie die für die Untersuchung zentrale (abhängige) Variable, ob die Jugendlichen im Oktober nach Verlassen der Schule eine Ausbildung absolvieren, generiert wurde.

Für die Ermittlung, *welche Schulform Jugendliche als letztes besucht haben*, stehen im NEPS zwei Informationsquellen zur Verfügung: *Erstens* die Angaben des Befragungsinstituts dazu, ob jemand an einer Schule im Klassenkontext oder als Schulabgängerin oder -abgänger individuell außerhalb einer Schule befragt wurde. Die *zweite* Informationsquelle stellen zwei Arten von Angaben der Jugendlichen selbst dar: Zum einen wurden Jugendliche, die die Schule nach der 9. Klasse verließen und in Welle 3 an der außerschulischen Befragung teilnahmen, zu der von ihnen besuchten Schulform im Mai 2010, also in der 9. Klasse, befragt. Zum anderen werden in jeder Welle im Längsschnitt die Bildungsverläufe fortgeschrieben und damit auch besuchte Schulformen von den Jugendlichen erhoben. Bei der Konstruktion der Variable wurde vor diesem Hintergrund folgendermaßen vorgegangen: Hatten Jugendliche zunächst im Klassenkontext und in der anschließenden Welle direkt als Schulabgängerin oder -abgänger an der Befragung *teilgenommen* (also waren nicht temporär oder endgültig ausgefallen), wurde ihnen die Schulform, an der sie zuletzt befragt wurden, als letzte Schulform zugewiesen. Für Jugendliche, auf die das nicht zutraf, weil sie z. B. temporär ausgefallen waren, wurden die Angaben des Längsschnitts genutzt. War auch aus diesen nicht eindeutig ersichtlich, welches die letzte besuchte Schulform war, wurden für die Jugendlichen, welche die Schule nach der 9. Klasse verließen, die Angaben aus der Querschnittsbefragung in Welle 3 ergänzt.³⁶ Die Variable wurde

36 Die Priorisierung beim Einbeziehen der Informationen kann folgendermaßen begründet werden: Die Angaben des Befragungsinstituts haben den Vorteil, dass sie sehr verlässlich sind, sofern jemand an einer Befragung teilgenommen hat oder noch die Schule besucht, an der er ursprünglich gezogen wurde. Hat jemand jedoch nicht teilgenommen, basieren die Daten auf den Angaben der zuständigen Lehrkräfte. Ob diese immer wissen, ob ein Jugendlicher oder eine Jugendliche nur die Schule gewechselt hat oder im System der

binär kodiert. Kamen Jugendliche von Förderschulen, erhielt die Variable den Wert 1, kamen sie von Hauptschulen, erhielt sie den Wert 0.

Die zweite zentrale Information für diesen Teil der Untersuchung ist, *ob Schulabgängerinnen und -abgänger einen Ausbildungsplatz finden und wenn nicht, welchen Status sie stattdessen innehaben*. Wie der Forschungsstand deutlich machte, sollte bei der Untersuchung der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern mehr als ein Zeitpunkt nach Verlassen der Schule berücksichtigt werden. Die vorliegenden Daten ermöglichen es, sowohl für Abgängerinnen und Abgänger der 9. als auch 10. Klasse zu zwei Zeitpunkten den Übergang in Ausbildung zu berücksichtigen. Ziel der Konstruktion der abhängigen Variable war es daher zu ermitteln, ob Jugendliche im Herbst direkt oder ein Jahr nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen Ausbildungsplatz gefunden haben und falls nicht, welcher Art von Tätigkeit sie sonst nachgehen. Die Festlegung auf den Herbst ist zunächst dadurch begründet, dass Berufsausbildungen in Deutschland in Ausbildungsjahren organisiert sind, die im Herbst beginnen, so dass zu diesen Zeitpunkten jeweils ein Übergang möglich ist (vgl. Protsch 2014, S. 147). Vor diesem Hintergrund wurde ermittelt, welchen Status die Jugendlichen für den Oktober nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule sowie ein Jahr später angaben. Die Festlegung auf den Oktober erfolgte, da sich zeigte, dass die meisten Statuswechsel (also Übergang von der Schule z. B. in Ausbildung oder Berufsvorbereitung) zwischen September und Oktober berichtet wurden.³⁷ Für Jugendliche, die die Schule nach der 10. Klasse verließen, wurde für den Status ein Jahr nach Verlassen der Schule allerdings nicht der Oktober, sondern der August herangezogen. Dies liegt daran, dass die Befragung der Welle 7 bereits im August startete. Für die dann direkt Befragten, die an den späteren Wellen nicht teilnahmen, lag kein Status für den Oktober vor. Durch das Vorziehen auf August konnte der Verlust von Fallzahlen verhindert werden.

beruflichen Ausbildung ist, kann nicht mit Sicherheit angenommen werden. Ferner ist es möglich, dass Jugendliche zwar zunächst planen, die Schule zu verlassen, dies dann aber doch nicht tun. Der Rückgriff auf die Angaben aus dem auf den Bildungsverläufen basierenden Längsschnitt hat den Vorteil, dass auf Basis der Schülerangaben sichergestellt werden kann, dass Befragte, die von Lehrkräften erstmals als in der „beruflichen Bildung“ (s. o.) klassifiziert wurden, aber in dieser Welle nicht teilgenommen haben, nicht doch weiter auf eine andere allgemeinbildende Schule gegangen sind. Der Nachteil ist, dass hier manchmal auch unplausible Werte oder lediglich eine Schulepisode, z. B. der Besuch der Grundschule, berichtet werden, obwohl aus der Teilnahme an der Befragung deutlich ist, dass danach noch mindestens eine weitere Schulform (Haupt- oder Förderschule) besucht wurde. Gegenüber der Querschnittsinformation der Jugendlichen aus Welle 3 ist der Längsschnitt jedoch – sofern die Angaben plausibel sind – zu bevorzugen, weil zum einen detailliertere Informationen erhoben werden und zum anderen die Anfangs- und Enddaten der dort erfassten Episoden über den gesamten Bildungsverlauf harmonisiert sind.

37 Die Feststellung erfolgte mittels grafischer Analysen anhand des Programms Truetales View (vgl. Künster 2016).

Das Vorgehen ist zudem inhaltlich dadurch gerechtfertigt, dass Ausbildungen auch bereits im August oder September beginnen können. Gleichzeitig wird der Übergang in Ausbildung für Jugendliche, die die Schule nach zehn Jahren verlassen und erst ein Jahr später einen Ausbildungsplatz finden, dadurch möglicherweise etwas unterschätzt.

Beim Ermitteln der konkreten Tätigkeit im Oktober nach Verlassen der Schule wurde folgendermaßen vorgegangen: Wie bei Lebensverlaufsdaten üblich, ist es möglich, dass sich verschiedene Status überlappen. Beispielsweise kann ein Jugendlicher oder eine Jugendliche zur Schule gehen, aber nebenher eine Erwerbstätigkeit ausüben. Um die Übergänge analysieren zu können, ist es deshalb notwendig, die Daten so zu bearbeiten, dass es keine Überlappungen einzelner Status gibt (vgl. Erhardt/Künster 2014). Hierfür muss eine Priorisierung paralleler Statusepisoden festgelegt werden. Basierend auf dieser wird dann immer nur die Statusepisode mit der höchsten Priorisierung als tatsächlicher Status gewertet. Eine Auflistung der konkreten Priorisierung findet sich im Online-Anhang (siehe Abschnitt 13.2.3). Grundsätzlich soll dazu hier festgehalten werden, dass bei Parallelitäten einerseits immer das Ereignis gewertet wurde, welches die besten Verwertungschancen auf dem Arbeitsmarkt bietet. Gleichzeitig wurde das Forschungsinteresse berücksichtigt. Aus diesem Grund standen Berufsausbildungen an erster Stelle der Priorisierung.³⁸ Bei den Jugendlichen, die eine Ausbildung begannen, wurde hier differenziert, welche Art von Ausbildung dies ist. Dabei konnten folgende drei Möglichkeiten unterschieden werden: 1. Fachpraktiker-ausbildungen, 2. zweijährige Ausbildungsberufe, 3. reguläre Ausbildungsberufe.

Trotz der insgesamt sehr genauen Erfassung und Aufbereitung der unterschiedlichen Status war es leider nicht möglich, basierend auf den Angaben der Jugendlichen zu identifizieren, ob bzw. wie viele der Jugendlichen im Anschluss an die Schule in eine WfbM übergingen. Dies stellt eine eindeutige Restriktion für die Beschreibung der Übergänge dar. Schließlich deutet der Forschungsstand darauf hin, dass möglicherweise ein substantieller Anteil von ihnen in eine WfbM wechselt und damit den ersten Arbeitsmarkt verlässt. Denkbar ist, dass sich Anteile dieser Gruppe in den Kategorien „Kurse, Lehrgänge“ (hier, wenn überhaupt, sehr geringer Anteil), „Erwerbstätigkeit“ und „Sonstiges“ befinden. In welchem Umfang dies tatsächlich der Fall ist, kann jedoch leider nicht weiter spezifiziert werden.

38 Ferner folgte die Priorisierung dem Ziel, möglichst plausible Angaben zu erhalten. So gaben einige Jugendliche sowohl eine Lehre als auch eine in eine Berufsschule integrierte Ausbildung an. Hier ist davon auszugehen, dass dies der Befragungslogik geschuldet ist. Dieser folgend wurde zunächst der Besuch einer Berufsschule und dann das Absolvieren einer Ausbildung abgefragt, was erklären kann, warum einige Jugendliche beides angaben.

7.2.4 Operationalisierung der theoretischen Konstrukte

Im nun folgenden Abschnitt soll beschrieben werden, wie die Agency und Ressourcenausstattung der Jugendlichen operationalisiert wurden, die mit den drei in Kapitel 5 vorgestellten Erklärungsmechanismen für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern verknüpft sind. Grundsätzlich soll hier für die Operationalisierung aller theoretischen Konstrukte Folgendes festgehalten werden: Wie bereits oben erwähnt, stehen für die Konstruktion von Variablen im NEPS oft mehrere Informationsquellen zur Verfügung (z. B. Angaben von Jugendlichen und Eltern zum Beruf der Eltern). In einem solchen Fall können fehlende Angaben in einer Quelle durch solche aus anderen Quellen ergänzt werden. Dies wurde hier, soweit es möglich war, vorgenommen. Eine Übersicht über die konkreten Fragen sowie die Reihenfolge ihres Einbezugs befindet sich in Online-Anhang (Abschnitte 13.2.1 und 13.2.2).

Geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out

Für das erste Mechanismenbündel, welches unter der Überschrift „*Geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out*“ zusammengefasst wurde, wurden theoretisch für die Ausbildungschancen vor allem drei Faktoren als ausschlaggebend betrachtet: Das geringe Selbstbewusstsein der Jugendlichen, die Probleme oder Schwierigkeiten der Jugendlichen bei der Entwicklung beruflicher Aspirationen sowie ihre mangelnde Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche (basierend auf einem Gefühl der Chancenlosigkeit).

Das Selbstbewusstsein wurde hier über das Merkmal „Selbstwirksamkeit“ abgebildet. Die Erhebung dieses Merkmals basiert im NEPS auf einer von Jerusalem und Schwarzer (1999) vorgeschlagenen Messung. Die Abfrage erfolgte in Welle 5 anhand der Zustimmung (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, teils/teils, trifft eher zu, trifft völlig zu) zu folgenden Aussagen: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“, „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“, „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“, „In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“, „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann“, „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“, „Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“, „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“, „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann“, „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“. Basierend auf diesen Angaben wurde eine additive Skala aller Nennungen gebildet, die entsprechend zwischen 10 und 40 variieren konnte, und die Variable anschließend zentriert.

Die Entwicklung *beruflicher Aspirationen* wurde über zwei Merkmale operationalisiert: Zum einen wurde erfasst, *ob die Jugendlichen einen Berufswunsch angeben konnten*. Hierzu wurde in der 9. Klasse erfasst, auf welchen Beruf sich die Jugendlichen als erstes bewerben wollten. Gaben sie bei dieser Frage nichts an, erhielten sie den Wert 0. Gaben sie einen Berufswunsch an, erhielten sie den Wert 1.³⁹ Zum anderen wurde die *idealistische Ausbildungsaspiration* erfasst. Also was die Jugendlichen am liebsten nach der Schule machen würden. Die Variable wurde folgendermaßen kodiert: 1. weiter zur Schule gehen, 2. eine Ausbildung, 3. eine Berufsvorbereitung oder etwas anderes machen.⁴⁰

Die *Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche* wurde über die *absolute Anzahl der Bewerbungen* der Jugendlichen auf Ausbildungsplätze operationalisiert. Gaben Jugendliche an, dass sie sich im letzten Jahr nicht um eine Ausbildungsstelle beworben hatten, wurde der Wert 0 aufgenommen. Hatten sie sich beworben, wurde die absolute Anzahl der Bewerbungen erfasst. Um deskriptiv abbilden zu können, ob die Nicht-Bewerbung auf Stigmatisierung und Cooling-Out beruht, wurde das Gefühl der Chancenlosigkeit über die Frage abgebildet, ob sich Jugendliche, die sich nicht bewarben, dies unterlassen hatten, weil sie keine Chance auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes hätten. Wurde diese Frage bejaht, erhielten die Jugendlichen den Wert 1, sonst den Wert 0.

Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation

Wie in Abschnitt 5.2 herausgearbeitet, ist soziales Kapital eine wichtige Unterstützungsressource beim Zugang zu Ausbildungsplätzen. Als zentral wurden folgende Bestandteile von Sozialkapital herausgearbeitet: Der Zugang zu

39 Bei dieser Variable wurde eine Ausnahme gemacht und aufgrund von *item nonresponse* fehlende Werte nicht multipel imputiert: Gaben Jugendliche in der Schulbefragung keinen Berufswunsch an, d.h. ließen sie das Feld leer, wurde dies als „weiß nicht“ gewertet. Da den Schülerinnen und Schülern keine „weiß nicht“-Kategorie für ihre Antworten vorgegeben wurde, war dies die einzige Möglichkeit, zum Ausdruck zu bringen, wenn sie noch keinen Berufswunsch entwickelt hatten. Da dies substantiell als eine wichtige Information betrachtet wird, wurden fehlende Angaben, die aufgrund von *item non-response* bestanden, hier als inhaltliche Kategorie umkodiert. Leider konnten die Jugendlichen auch nicht angeben, wenn sie die Antwort lediglich verweigern wollten. Hierdurch ergeben sich möglicherweise Verzerrungen, die jedoch zugunsten des inhaltlichen Interesses in Kauf genommen wurden.

40 Die Zusammenfassung der dritten Kategorie war notwendig, da das Imputationsmodell sonst nicht konvergiert wäre. Da hier die Frage im Fokus steht, ob die Jugendlichen Ausbildungspläne entwickeln, ist die Zusammenfassung für das inhaltliche Interesse nicht von großem Nachteil, wenngleich wünschenswert gewesen wäre abzubilden, ob Förderschülerinnen und -schüler möglicherweise häufiger zunächst eine Berufsvorbereitung anstreben als Hauptschülerinnen und -schüler.

Informationen über freie Ausbildungsstellen, die Unterstützung durch die Eltern sowie deren kulturelles und soziales Kapital, die normative Bedeutung von Bildung in der Familie der Jugendlichen sowie die Unterstützung beim Übergang durch die Schule. Diese Merkmale wurden folgendermaßen operationalisiert:

Der *Zugang zu Informationen* wurde zum einen über die *Netzwerkgröße* der Jugendlichen erfasst, also wie viele Personen den Jugendlichen Informationen über freie interessante Ausbildungsstellen gegeben haben. Antworteten die Jugendlichen auf diese Frage mit „niemand“, erhielten sie den Wert 0. Gaben die Jugendlichen an, dass ihnen jemand Informationen gegeben hatte, wurden sie zu der Frage weitergeleitet, wie viele Personen ihnen solche Informationen gegeben hatten. Dort konnten die Jugendlichen dann angeben, ob ihnen „1 Person“, „2 Personen“, „3 bis 5 Personen“, „6 bis 10 Personen“, „11 bis 15 Personen“ oder „mehr als 15 Personen“ Informationen gegeben hatten. Diese Kategorisierung wurde so beibehalten.

Darüber hinaus wurde in Abschnitt 5.3 diskutiert, dass Jugendliche an Förderschulen möglicherweise z. B. durch zusätzliche Angebote besser beim Übergang unterstützt werden als Hauptschülerinnen und -schüler. Auch diese Art der institutionellen Unterstützung kann als soziales Kapital betrachtet werden. Aus diesem Grund wurde erfasst, *wie sehr die Jugendlichen den Aussagen zustimmten, dass sie gut auf den Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt vorbereitet wurden*. Die vierstufige Antwortskala reichte dabei von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“. Offensichtlich können über dieses Item nur subjektive Einschätzungen der Jugendlichen zur Qualität der Vorbereitung und nicht die objektive Angebotsstruktur abgebildet werden. Gleichzeitig ist die wahrgenommene Qualität der Unterstützung vermutlich zentral, da sie beeinflusst, inwiefern sich die Jugendlichen selbst gut auf den Übergang vorbereitet fühlen und damit, wie selbstbewusst sie in den Übergangsprozess starten können. Im Forschungsstand wurde ferner deutlich, dass sich *Praktika* förderlich auf den Übergang in Ausbildung auswirken können. Auch hierbei handelt es sich oft um von der Schule begleitete Betriebspraktika. Daher wurde die Information aufgenommen, ob die Jugendlichen vor Verlassen der Schule ein Praktikum absolviert hatten. Jugendliche, für die ermittelt wurde, dass sie vor dem Verlassen der Schule ein Praktikum absolviert hatten, erhielten den Wert 1, alle anderen den Wert 0.

Auch mit Blick auf das familiäre Sozialkapital der Jugendlichen wurden verschiedene Merkmale herangezogen: Die *Unterstützung der Eltern* wurde darüber operationalisiert, ob die Jugendlichen angaben, ihre *Eltern hätten sich im Bewerbungsprozess dafür eingesetzt, dass sie einen Ausbildungsplatz erhalten*. Jugendliche, die dem zustimmten, erhielten den Wert 1, alle anderen den Wert 0. Wie gut Eltern ihre Kinder unterstützen können, hängt zudem von ihrem eigenen kulturellen und sozialen Kapital ab. Als Indikator für das kulturelle Kapital der

Eltern wurde einbezogen, *welchen höchsten Schulabschluss die Eltern haben*. Kein Schulabschluss bzw. ein Förderschulabschluss wurden mit einer 1 kodiert, Hauptschul- und vergleichbare Abschlüsse wurden zu „Hauptschulabschluss“ zusammengefasst und mit 2 kodiert. Abschlüsse der mittleren Reife wurden mit 3 kodiert und als „Mittlere Schulabschlüsse“ zusammengefasst. Die Abschlüsse Fachabitur, Abitur, (Fach-)Hochschulabschluss sowie Promotion wurden zusammengefasst und als (Fach-)Abitur mit einer 4 kodiert. Kritisch anzumerken ist, dass berufliche Abschlüsse der Eltern aufgrund der Abfrage nicht berücksichtigt werden konnten, so dass das Bildungsniveau der Eltern möglicherweise unterschätzt wird. Des Weiteren wurde das soziale und kulturelle Kapital anhand dessen erfasst, *ob mindestens ein Elternteil der Jugendlichen erwerbstätig war* und *ob die Eltern sich in einer qualifizierten Beschäftigung befanden*. Hierüber können insbesondere das Verpflichtungskapital sowie Wissen der Eltern über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abgebildet werden. Die Variable zur Erwerbstätigkeit der Eltern wurde mit 0 kodiert, wenn kein Elternteil, und mit 1, wenn mindestens ein Elternteil erwerbstätig war (unabhängig davon, ob es sich um eine Voll- oder Teilzeitbeschäftigung handelte). Ob sich die Eltern in einer qualifizierten Beschäftigung befanden, wurde basierend auf den Angaben der Eltern dazu ermittelt, in welcher Art von Tätigkeit sie sich befinden oder zuletzt befanden. Diese waren entsprechend der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) kodiert. Anhand der KldB 2010 lassen sich vier unterschiedliche Anforderungsniveaus der Tätigkeiten unterscheiden 1. Anlernertätigkeiten, 2. mindestens zweijährige Berufsausbildung, 3. Meistertätigkeit oder ähnliches, auch BA-Abschluss und 4. hochkomplexe Tätigkeiten (vgl. Paulus/Matthes 2013). Die Tätigkeiten wurden zunächst in diese vier Kategorien eingeteilt. Anschließend wurde eine Variable gebildet, welche mit 0 kodiert wurde, wenn beide Elternteile maximal in einer Anlernertätigkeit beschäftigt waren, und mit 1, wenn mindestens ein Elternteil in einer Beschäftigung mit mindestens dem Anforderungsniveau 2 beschäftigt waren.⁴¹

Theoretisch wurde ferner diskutiert, dass *Normen* eine Rolle für den Ausbildungszugang spielen können. Bildungsnormen wurden bei den Förderschülerinnen und -schülern im NEPS leider nicht für alle erfasst.⁴² Die Bedeutung von Bildung und Ausbildung in der Familie wurde stattdessen darüber

41 Eine weitere Aufgliederung der beiden Variablen, z. B. danach, ob beide Eltern erwerbstätig waren oder nur ein Elternteil, nach Voll- und Teilzeit oder den vier Anforderungsniveaus, konnte zugunsten der Konvergenz des Imputationsmodells nicht aufrechterhalten werden.

42 Lediglich bei den Abgängerinnen der 10. Klasse wurde in der PAPI-Befragung in Welle 3 erfasst, wie viele Personen aus dem Freundeskreis der Jugendlichen z. B. das Abitur machen möchten. Da zu diesem Zeitpunkt jedoch bereits ein substantieller Anteil der Förderschülerinnen und -schüler die Schule verlassen hatte, wurde diese Information nicht verwendet.

operationalisiert, dass ermittelt wurde, *ob die Jugendlichen von mindestens einem Elternteil den Bildungsabschluss angeben* können. In diesem Fall nahm die Variable den Wert 1, sonst 0 an. Können sie dies nicht, weist dies auf eine sehr geringe Bedeutung hin, da anscheinend wenig bis keine Kommunikation über Bildung in der Familie stattfindet (vgl. Solga 2004).

Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber

In Abschnitt 5.3 wurde diskutiert, dass die Auswahlprozesse von Arbeitgeberinnen und -gebern maßgeblich durch das *Humankapital* sowie die *Signale der Jugendlichen* für ihre *trainability* beeinflusst werden. Zwar zeigte sich – wie bereits erwähnt – sowohl bei Protsch und Dieckhoff (2011) als auch bei Solga und Kohlrausch (2013), dass kognitive Fähigkeiten zumindest bei Hauptschülerinnen und -schülern keinen Einfluss auf die Ausbildungschancen hatten, sofern sie nicht von Arbeitgeberinnen und -gebern z. B. anhand von Schulnoten beobachtet werden konnten. Im Falle von beobachtbarem Humankapital lässt sich dies empirisch nicht mehr eindeutig von Signalen unterscheiden. Es ist jedoch unklar, inwiefern sich dieser Befund auf Förderschülerinnen und -schüler übertragen lässt.

Für die Operationalisierung von Humankapital und Signalen wird hier deshalb auf vier Konstrukte zurückgegriffen: Zunächst wurde ermittelt, *wann die Jugendlichen die Schule verlassen haben*. Dabei werden Abgängerinnen und Abgänger unterschieden, die die Schule nach der 9. und 10. Klasse verlassen haben. Des Weiteren wurden die durchschnittlichen *Abschlussnoten* der Jugendlichen sowie ihre *Schulabschlüsse* erfasst. Die Variablen Schulabschluss und Schulabgangsdatum wurden binär kodiert. Jugendliche, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen hatten, erhielten den Wert 0, Jugendliche, die die Schule nach der 10. Klasse verlassen hatten, den Wert 1. Bei den Schulabschlüssen wurden die Kategorien „kein Schulabschluss“ und „Förderschulabschluss“ zugunsten der Konvergenz des Imputationsmodells zu einer Kategorie mit dem Wert 0 zusammengefasst. Die zweite Kategorie wurde mit 1 kodiert und umfasste Hauptschulabschlüsse. Darüber hinaus werden als Indikator für das Humankapital der Jugendlichen ihre *kognitiven Grundfähigkeiten* herangezogen. Diese wurden im NEPS anhand von zwei Instrumenten erfasst: Zum einen wurde die Wahrnehmungsgeschwindigkeit anhand eines Bild-Zahlen-Tests (NEPS-BZT) und zum anderen das logisch-schlussfolgernde Denken anhand eines Matrizentests (NEPS-MAT) erfasst (vgl. Lang et al. 2014; Nusser/Messingschlager 2018). Die Wahrnehmungsgeschwindigkeit wurde anhand eines Summenscores mit einer Skala von 0 bis 100 erfasst, das logisch-schlussfolgernde Denken auf einer Skala von 0 bis 15.

Tabelle 6: Übersicht über die zentralen Agency- und Ressourcen-Dimensionen sowie ihre operationalen Definitionen untergliedert nach Mechanismen des Ausbildungszugangs.

Zentrale Agency- und Ressourcen-Dimensionen für die Ausbildungschancen	Operationale Definition
Stigma und Cooling-Out	
Selbstbewusstsein	– Selbstwirksamkeit
Berufliche Aspirationen	– Jugendliche können einen Berufswunsch angeben
	– Idealistische Pläne für die Zeit nach der 9. Klasse
Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche	– Anzahl der Bewerbungen
Wahrgenommene Chancenlosigkeit	– Nicht-Bewerbung aufgrund wahrgenommener Chancenlosigkeit
Sozialkapital	
Zugang zu Informationen über Ausbildungsplätze	– Wie viele Personen informieren über Ausbildungsplätze
Institutionelle Unterstützung an Schulen	– Wahrnehmung der Jugendlichen: Schule hat gut auf den Übergang vorbereitet
	– Praktikum vor Verlassen der Schule
Familiäres kulturelles und soziales Kapital	– Eltern setzen sich für einen Ausbildungsplatz ein
	– Höchster Schulabschluss der Eltern
	– Mindestens ein Elternteil erwerbstätig
	– Mindestens ein Elternteil in qualifizierter Tätigkeit
Normative Bedeutung von Bildung in der Familie	– Jugendliche können den Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils benennen
Humankapital und Signaling	
Humankapital/Signale	– Abschlussnote
	– Schulabgangsdatum
	– Schulabschluss
	– Kognitive Grundfähigkeiten

Quelle: Eigene Darstellung.

In diesem Abschnitt wurde diskutiert, wie die theoretisch hergeleiteten Agency- und Ressourcendimensionen hier operationalisiert wurden. Tabelle 6 fasst die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte noch einmal zusammen. Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten das Ziel der Untersuchung, die Analysestrategie, die Operationalisierung zentraler Variablen und theoretischen Konstrukte sowie der Umgang mit fehlenden Werten vorgestellt wurde, sollen nun die Ergebnisse der deskriptiven Analysen vorgestellt werden.

7.3 Deskription

In diesem Abschnitt wird deskriptiv dargestellt, ob und wie sich Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler mit Blick auf ihre Agency und Ressourcen nach Verlassen der Schule und die Übergänge direkt sowie ein Jahr nach Verlassen der Schule unterscheiden.

7.3.1 Ressourcen und Agency von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich

Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Verteilung von Agency und Ressourcen zwischen Förder- und Hauptschülerinnen. In vier der fünf Agency-Dimensionen, welche mit Stigmatisierung und Cooling-Out in Verbindung stehen, zeigen sich erwartungsgetreu Unterschiede zwischen Abgängerinnen und Abgängern von Förder- und Hauptschulen. Wobei die Agency der Jugendlichen von Förderschulen in vier von fünf Dimensionen eingeschränkter ist als die derer von Hauptschulen: Jugendliche von Förderschulen bewerben sich durchschnittlich seltener auf Ausbildungsstellen. Unter den Jugendlichen, die sich nicht auf Ausbildungsstellen bewerben, geben von den Förderschülerinnen und -schülern 36,1 Prozent an, dass sie dies nicht tun, weil sie keine Chance auf einen Ausbildungsplatz hätten. Bei den Hauptschülerinnen und -schülern geben dies nur 18,2 Prozent an – und damit fast halb so viele. Des Weiteren hat nur die Hälfte der Förderschülerinnen und -schüler einen Berufswunsch entwickelt, bei den Jugendlichen von Hauptschulen sind es mit fast zwei Dritteln immerhin etwas mehr, wenngleich dies eine Agency-Dimension ist, in der die Unterschiede eher gering ausgeprägt sind. Auffallend sind ferner die Unterschiede zwischen Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern hinsichtlich ihrer Aspirationen. Nicht nur wünschen sich die Förderschülerinnen und -schüler seltener, weiter zur Schule zu gehen, sie wollen auch weniger häufig direkt im Anschluss an das Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine Ausbildung beginnen.

Tabelle 7: Agency und Ressourcen von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule im Vergleich.

Theoretische Dimension	FörderschülerInnen	HauptschülerInnen
Stigma und Cooling-Out		
Selbstwirksamkeit (Ø) ^a	0,3	0,1
Anzahl der Bewerbungen (Ø)	4,3	10,5
Nicht-Bewerbung aufgrund wahrgenommener Chancenlosigkeit (%) ^b	36,1	18,2
Berufswunsch liegt vor (%)	50,0	57,1

Theoretische Dimension	FörderschülerInnen	HauptschülerInnen
Idealistische Pläne für die Zeit nach der 9. Klasse (%)		
... Schule	27,0	39,8
... Ausbildung	36,1	45,9
... Berufsvorbereitung oder etwas anderes	37,0	14,3
Sozialkapital		
Wie viele Personen informieren über Ausbildungsplätze (%)		
...keiner	18,4	11,2
...1 Person	3,1	4,6
...2 Personen	10,2	7,8
...3 bis 5 Personen	33,3	36,9
...6 bis 10 Personen	16,9	24,3
...11 bis 15 Personen	7,8	7,9
...mehr als 15 Personen	10,3	7,3
Praktikum vor Verlassen der Schule (%)	94,8	96,4
Wahrnehmung der Jugendlichen: Schule hat gut auf den Übergang vorbereitet (%)		
...stimme gar nicht zu	3,0	7,6
...stimme eher nicht zu	11,1	12,7
...stimme zu	45,8	49,6
...stimme völlig zu	40,1	30,1
Eltern haben sich für Ausbildungsplatz eingesetzt (%)	49,8	42,0
Höchster Schulabschluss der Eltern (%)		
...kein Abschluss	13,4	6,1
...Hauptschulabschluss	43,7	37,7
...Mittlerer Schulabschluss	35,3	40,2
...(Fach-)Abitur	7,6	16,0
Mindestens ein Elternteil erwerbstätig (%)	81,8	93,7
Mindestens ein Elternteil in qualifizierter Tätigkeit (%)	82,0	89,7
Jugendlichen können Bildungsabschluss mind. eines Elternteils benennen (%)	46,1	77,6
Humankapital und Signaling		
Abschlussnote (\emptyset)	2,8	2,9
Schulabgangsdatum: Abgang nach der 9. Klasse (%)	54,2	72,1
Schulabschluss: Hauptschulabschluss (%)	29,0	95,5
Kognitive Grundfähigkeiten: Schlussfolgern (\emptyset)	4,8	6,9
Kognitive Grundfähigkeiten:	48,5	56,0
Wahrnehmungsgeschwindigkeit (\emptyset)		

Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung basierend auf NEPS, SC4, SUF 9.1.1.; Anzahl der Beobachtungen: 2331; \emptyset = Mittelwert; % = Prozentangaben; Angaben gerundet; ^a Mittelwert u. a. aufgrund von Imputation trotz Zentrierung nicht exakt 0; ^b basierend auf nicht-imputierten Werten, Anzahl der Beobachtungen: 496; Angaben gewichtet für non-response.

Dies ist vermutlich auch ein Effekt ihrer wahrgenommenen Chancenlosigkeit, die zu einer Anpassung ihrer Erwartungen geführt hat. 37 Prozent von ihnen wollen hingegen eine Berufsvorbereitung oder etwas anderes machen – bei den Hauptschülerinnen und -schülern trifft dies mit knapp 14 Prozent auf weniger als halb so viele zu. Frappierend ist dieser Befund auch insofern, als dass es sich bei der Abfrage um die *idealistische*, nicht realistische Aspiration handelt, also was die Jugendlichen gerne tun würden, nicht, was sie tatsächlich zu tun glauben. Dass auch ihre idealistischen Aspirationen jenseits von schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung ausgeprägt sind, spricht für eine starke Auskühlung der Jugendlichen. Der Anteil von nur 27 Prozent der Förderschülerinnen und -schülern, die weiter zur Schule gehen wollen, stärkt zudem die Vermutung, dass ein substantieller Anteil dieser Jugendlichen resigniert ist und sich von seiner Rolle als Schüler oder Schülerin abgewandt hat. In Verbindung mit dem großen Anteil Jugendlicher, die sich bei Bewerbungen auf Ausbildungsstellen als chancenlos wahrnehmen und deshalb nicht bewerben, spricht dies für den Versuch, ihr Selbst vor der weiteren Notwendigkeit des Auskühlens zu schützen. Einzig hinsichtlich der Selbstwirksamkeit gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern.

Auch mit Blick auf das Sozialkapital der Jugendlichen zeigen sich in fast allen Dimensionen substantielle Unterschiede zwischen Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern: Mit Blick auf die Netzwerkgröße stechen vor allem die Differenzen in der Häufigkeit hervor, mit der die Jugendlichen angeben, dass ihnen keiner oder 6 bis 10 Personen Informationen gegeben haben. Während 18,4 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler angeben, dass ihnen niemand Informationen über freie Ausbildungsstellen gegeben hat, sind dies bei den Hauptschülerinnen und -schülern nur knapp 11,2 Prozent. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezüglich der Kategorie „6 bis 10 Personen“. Dies geben 16,9 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler, aber immerhin 24,3 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler an. Besonders am unteren und oberen Ende der Skala scheint es also Unterschiede zwischen den Jugendlichen von Förder- und Hauptschulen zu geben, wobei die Förderschülerinnen und -schüler hinsichtlich der Anzahl an Personen, die ihnen Informationen geben, klar benachteiligt sind.

Mit Blick auf die Häufigkeit eines Praktikums vor Verlassen der Schule scheint es keine substantiellen Unterschiede zwischen Jugendlichen von Haupt- und Förderschulen zu geben. Fast alle Jugendlichen absolvieren vor Verlassen der Schule ein Betriebspraktikum. Dagegen ist mit Blick auf das soziale Kapital der Jugendlichen positiv hervorzuheben, dass es zumindest Hinweise auf einen kompensatorischen Effekt der Förderschule mit Blick auf die wahrgenommene Vorbereitung des Übergangs geben könnte: Immerhin stimmen Jugendliche dieser Schulform etwas häufiger zu oder eher zu, dass die Schule sie gut auf den Übergang vorbereitet hat.

Was das familiäre Sozialkapital der Jugendlichen angeht, zeigen sich gemischte Befunde: Zwar geben Jugendliche von Förderschulen etwas häufiger an, dass ihre Eltern sich dafür eingesetzt haben, dass sie einen Ausbildungsplatz bekommen. Eindeutig benachteiligt sind die Jugendlichen von Förderschulen im Vergleich zu solchen von Hauptschulen jedoch hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals ihrer Eltern. Nicht nur haben die Eltern von Förderschülerinnen und -schülern mehr als doppelt so häufig beide keinen Schulabschluss und nur halb so oft hat mindestens eine oder einer ein (Fach-)Abitur, bei fast einem Fünftel der Jugendlichen von Förderschulen ist kein Elternteil erwerbstätig. Ferner sind die Eltern von Förderschülerinnen und Schülern etwas seltener in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt.

Des Weiteren gibt es starke Unterschiede in der normativen Bedeutung von Bildung und Ausbildung zwischen den Familien von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern. Während nicht einmal die Hälfte der Jugendlichen von Förderschulen von mindestens einem Elternteil den Schulabschluss benennen kann, sind dies bei denen von Hauptschulen 77,6 Prozent.

Neben den Agency- und Ressourcen-Dimensionen, die mit Stigmatisierung und Cooling-Out sowie dem Sozialkapital der Jugendlichen verbunden sind, ist es auch wichtig zu betrachten, über welches Humankapital und welche Signale für Trainability die Jugendlichen verfügen, um Arbeitgeberinnen und -geber im Bewerbungsprozess zu überzeugen. Es zeigt sich, dass die Gesamtabchlussnoten der Jugendlichen an beiden Schulen fast gleich sind. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass Noten unter anderem unter Berücksichtigung der Bezugsgruppe vergeben werden, so dass Hauptschülerinnen und -schüler weder durchschnittlich bessere noch schlechtere Noten bekommen als Förderschülerinnen und -schüler (vgl. Cicourel/Kitsuse 1963, S. 55). Starke Unterschiede zeigen sich jedoch mit Blick auf die Schulabschlüsse. Während weniger als fünf Prozent der hier betrachteten Hauptschülerinnen und -schüler die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss verlassen, sind dies bei den Förderschülerinnen und -schülern 71 Prozent. Vor dem Hintergrund, dass auch der Hauptschulabschluss auf dem deutschen Ausbildungsmarkt nur einen geringen Wert hat, muss festgehalten werden, dass Förderschülerinnen und -schüler, die zum Großteil nicht einmal diesen erwerben, mit Blick auf die Signale über ihr Humankapital und ihre Trainability, die sie an Arbeitgeberinnen und -geber senden können, hier stark benachteiligt sind.⁴³

43 Dabei sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass *erstens* Hauptschülerinnen und -schüler mit mittleren Schulabschlüssen von vornherein nicht ins Analysesample aufgenommen wurden, um die Vergleichbarkeit der Gruppen zu gewährleisten. *Zweitens* wird nicht zwischen einfachen und qualifizierenden Hauptschulabschlüssen unterschieden. *Drittens* kann nicht abgebildet werden, ob und inwiefern bei den Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss auf der Förderschule erwerben, z. B. durch den Schulnamen auf dem Zeugnis erkennbar ist, dass dieser an einer Förderschule („Lernen“) erworben wurde, wodurch

Des Weiteren zeigt sich, dass Förderschülerinnen und -schüler allgemeinbildende Schulen seltener schon nach der 9. Klasse verlassen. Das bedeutet, dass sie ein Jahr mehr Zeit haben, Humankapital zu erwerben bzw. dies signalisieren können, was sich positiv auf ihre Ausbildungschancen auswirken könnte. Da die Ausgestaltung des Förderschulwesens in einem Bundesland sowohl bestimmt, ob an Förderschulen neun oder zehn Schuljahre angeboten werden als auch, welche Schulabschlüsse dort erworben werden, stellt sich die Frage, inwiefern die Humankapitalausstattung gemessen an den Schuljahren mit dem Erwerb eines Hauptschulabschlusses zusammenhängt und ob Förderschülerinnen und -schüler, die nach neun Jahren die Schule verlassen, diesbezüglich sogar doppelt benachteiligt sind.

Tabelle 8: Zusammenhang von Schulabgangsdatum und Schulabschluss beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule bei Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern (in Prozent).

	Abgang nach der 9. Klasse	Abgang nach der 10. Klasse
FörderschülerInnen		
Kein Abschluss/Förderschulabschluss	85,6	53,6
Hauptschulabschluss	14,4	46,4
Total	100	100
HauptschülerInnen		
Kein Abschluss/Förderschulabschluss	4,0	5,7
Hauptschulabschluss	96,0	94,3
Total	100	100

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, SUF 9.1.1.; Angaben gerundet; Angaben gewichtet für non-response; Anzahl der Beobachtungen: 2331.

Tabelle 8 zeigt den Zusammenhang des Schulabschlusses und der Schulbesuchsjahre getrennt für Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler. Für Hauptschülerinnen und -schüler gibt es nur einen geringen Zusammenhang zwischen dem Abgangsdatum und dem erworbenen Schulabschluss. Für Förderschülerinnen und -schüler hingegen ist dieser deutlich. Immerhin erwerben 85,6 Prozent von ihnen keinen Hauptschulabschluss, wenn sie die Schule bereits nach Klasse 9 verlassen. Diese Jugendlichen sind also in zweifacher Hinsicht benachteiligt und haben es somit vermutlich noch schwerer, von Betrieben als Auszubildende ausgewählt zu werden. Aber auch das Verlassen der Schule nach zehn Schuljahren

zusätzlich negative Signale an die Betriebe gesendet würden. Wären diese Punkte berücksichtigt, würden die Unterschiede zwischen Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern mit großer Wahrscheinlichkeit noch stärker ausfallen.

bedeutet für nicht mal die Hälfte der Förderschülerinnen und -schüler auch den Erwerb des Hauptschulabschlusses im Gegensatz zu 94,3 Prozent der betrachteten Hauptschülerinnen und -schüler. Auch die Jugendlichen von Förderschulen, die zehn Schuljahre absolvieren, sind also gegenüber solchen von Hauptschulen benachteiligt.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Unterschiede zwischen den Jugendlichen von Haupt- und Förderschulen hinsichtlich ihres Humankapitals gemessen an ihren kognitiven Grundfähigkeiten bestehen. Im Mittel haben Hauptschülerinnen und -schüler etwas höhere kognitive Grundfähigkeiten in der 9. Klassenstufe. Gleichzeitig verdeutlichen die Abbildungen 2 und 3 in Abschnitt 7.4.1, dass in allen Bereichen der Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten Überschneidungen zwischen Jugendlichen an den beiden Schulformen bestehen. Ferner bleibt zu klären, ob die kognitiven Grundfähigkeiten für den Ausbildungszugang überhaupt relevant sind, da sie nicht von Arbeitgeberinnen und -gebern direkt beobachtet werden können (siehe dazu den Abschnitt 4.3 im Forschungsstand; für eine ausführlichere Diskussion dazu, ob kognitive Fähigkeiten zentral für die Überweisung an die oder das Ergebnis des Besuchs der Förderschule sind, siehe Abschnitt 7.4.1; zur empirischen Bedeutung kognitiver Grundfähigkeiten für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern siehe Abschnitt 9.4.2).

Die dargestellten Unterschiede zwischen Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern in diesem Abschnitt machen deutlich, dass letztere, wie bereits basierend auf den theoretischen Ausführungen in Kapitel 5 zu erwarten war, in fast allen der hier präsentierten Agency- und Ressourcendimensionen benachteiligt sind. Im Folgenden Abschnitt werden nun die Übergänge von Jugendlichen von Förder- und Hauptschulen vergleichend dargestellt.

7.3.2 Übergänge von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Vergleich

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Status der Jugendlichen von Förder- und Hauptschulen direkt nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule und ein Jahr später. Mit Blick auf den Ausbildungszugang zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern. Während nur 16,9 Prozent der Jugendlichen von Förderschulen direkt nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz bekommen, sind dies bei denen von Hauptschulen mit 48,6 Prozent fast die Hälfte und damit mehr als doppelt so viele. Positiv zu vermerken ist: Den Großteil der Ausbildungen machen in beiden Gruppen die regulären Ausbildungsberufe aus. Lediglich 2,5 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler beginnen direkt nach Verlassen der Schule eine Fachpraktikerausbildung. Eine zusätzliche Auswertung weist zudem zumindest darauf hin, dass ein substantieller Anteil der Jugendlichen diese Ausbildungen

auch in Betrieben absolviert.⁴⁴ Etwa 79,5 Prozent der Jugendlichen von Förderschulen (92,4 Prozent an Hauptschulen), die hier angeben, eine Ausbildung zu machen und auch Angaben zur Art ihres Ausbildungsvertrags gemacht haben, geben an, diesen mit einem regulären Betrieb abgeschlossen zu haben.⁴⁵ Das bedeutet, dass diese Jugendlichen – sofern ihnen denn der Sprung direkt in die Ausbildung gelingt – diese überwiegend auch auf dem regulären Ausbildungs- markt absolvieren.

Dagegen gehen drei Viertel der Förderschülerinnen und -schüler zunächst in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme über. Bei Hauptschülerinnen und -schül- lern besuchen zwar auch immerhin 41,7 Prozent eine Berufsvorbereitung, was keineswegs als geringer Anteil bezeichnet werden kann. Dennoch ist der Anteil derer, die eine Berufsvorbereitung absolvieren, hier im Vergleich zu den För- derschülerinnen und -schülern wesentlich geringer. Die weiteren Status sind in beiden Gruppen jeweils recht spärlich besetzt, was darauf zurückgeführt werden kann, dass fast alle Jugendlichen entsprechend ihrem Alter noch als berufsschul- pflichtig gelten und somit verpflichtet sind, eine Berufsvorbereitungsmaßnahme zu absolvieren, wenn sie keinen Ausbildungsplatz bekommen haben.

Tabelle 9: Status direkt nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (t1) und ein Jahr später (t2) von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich (in Prozent).

Status	FörderschülerInnen		HauptschülerInnen	
	t1	t2	t1	t2
Ausbildung				
... FachpraktikerIn	2,5	9,7	0,8	1,6
...zweijährig	1,9	3,9	5,5	6,8
...regulär	12,5	23,4	42,3	48,2
Berufsvorbereitung	74,6	35,5	41,7	24,9
Kurse, Praktika usw.	1,3	2,9	0,7	1,7
Erwerbstätigkeit	1,7	5,2	2,2	4,7
Beschäftigungslos	3,6	11,9	3,4	8,0
Anstreben Fachabitur	0,0	0,0	0,0	0,2
Sonstiges	1,9	7,4	3,3	3,9

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F 9.1.1.; Angaben in Prozent und gerundet; Angaben gewichtet für non-response; Anzahl der Beobachtungen zu t1 und t2: 2331.

44 Nicht ermittelt werden konnte, inwiefern die Ausbildung durch öffentliche Gelder finan- ziert wird und ob die Jugendlichen z. B. zusätzlich eine Förderberufsschule besuchen.
 45 Angaben konnten nicht imputiert werden. Anzahl der Beobachtungen für Art der Ausbil- dungsverträge zu t1 bei den Förderschülerinnen und -schülern = 83, bei Hauptschülerin- nen und -schülern = 657.

Wie bereits basierend auf dem Forschungsstand anzunehmen war, verändert sich die Verteilung der Status nach einem Jahr beträchtlich. Positiv zu sehen ist, dass sich zu diesem Zeitpunkt mehr als doppelt so viele Jugendliche von Förderschulen – immerhin 37 Prozent – in einer Berufsausbildung befinden. Gut ein Viertel dieser Jugendlichen mit Ausbildungsplatz absolviert eine Fachpraktikerausbildung, die überwiegende Mehrheit ist aber in einem regulären Ausbildungsberuf. Auch zu diesem Zeitpunkt geben immerhin 67,8 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler (Hauptschülerinnen und -schüler 92,4 Prozent), die eine Ausbildung absolvieren und Angaben zu ihrem Ausbildungsvertrag machen, an, diesen mit einem regulären Betrieb abgeschlossen zu haben.⁴⁶ Einem substantiellen Anteil der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz finden, gelingt damit offenbar mindestens für den betrieblichen Teil der Ausbildung das Verlassen des Systems der sonderpädagogischen Förderung und der Sprung in den allgemeinen Ausbildungsmarkt.

Die Hauptschülerinnen und -schüler bauen ihren Vorsprung im Vergleich zum Vorjahr jedoch noch weiter aus. Von ihnen absolviert ein Jahr nach Verlassen der Schule über die Hälfte eine Berufsausbildung. Sowohl Fachpraktiker- als auch zweijährige Ausbildungen spielen in dieser Gruppe zudem nur eine stark untergeordnete Rolle.

Gleichzeitig hat sich jedoch der Anteil der Jugendlichen, die sich in Status befinden, die nicht der schulischen oder beruflichen Bildung zugerechnet werden können, in beiden Gruppen erhöht. Mit Blick auf die Förderschülerinnen und -schüler ist hier besonders der Anstieg derer hervorzuheben, die bereits ein Jahr nach Verlassen der Schule berichten, ohne Beschäftigung zu sein. Hierbei handelt es sich um einen Anstieg um mehr als 8 Prozentpunkte auf fast 12 Prozent. Vor dem Hintergrund, dass viele der Jugendlichen im Analysesample zu diesem Zeitpunkt noch berufsschulpflichtig sind, erscheint es nicht abwegig, dass dieser Wert in den darauffolgenden Jahren, wenn die Berufsschulpflicht beendet ist, noch weiter ansteigt. Problematisch ist dies insbesondere, da z. B. Beicht und Ulrich (2008, S. 7) darauf hinweisen, dass der Austritt aus dem Bildungssystem das Risiko erhöht, auch zu einem späteren Zeitpunkt ausbildungslös zu sein.

Positiv hervorzuheben ist, dass sich der Anteil derer, die eine Berufsvorbereitung absolvieren, in beiden Gruppen im Vergleich zum Vorjahr stark reduziert hat: Bei den Förderschülerinnen und -schülern sind es zu diesem Zeitpunkt noch 35,5 Prozent. Damit hat sich der Anteil im Vergleich zum Vorjahr mehr als halbiert. Auch bei den Hauptschülerinnen und -schülern sind es mit knapp einem Viertel der Jugendlichen substantiell weniger als direkt nach Verlassen der

46 Angaben konnten nicht imputiert werden. Anzahl der Beobachtungen für Art der Ausbildungsverträge zu t2 bei den Förderschülerinnen und -schülern = 220, bei Hauptschülerinnen und -schülern = 810.

Schule. Hier nicht dargestellte Auswertungen zeigen auf, dass ein Grund dafür ist, dass sich der Anteil in letzterer Gruppe nicht ganz so stark reduziert hat wie bei den Förderschülerinnen und -schülern, dass die am häufigsten besuchte Berufsvorbereitungsmaßnahme in dieser Gruppe die *zweijährige* Berufsfachschule ist. An dieser haben Jugendliche mit Hauptschulabschluss u. a. die Möglichkeit, ihren mittleren Schulabschluss nachzuholen. Weitere 14,1 Prozent der Jugendlichen von Hauptschulen gehen in eine BVB. Bei den Förderschülerinnen und -schülern hingegen ist die am häufigsten besuchte Art der Berufsvorbereitung direkt nach Verlassen der Schule das BVJ, dies absolviert etwa die Hälfte aller Jugendlichen von Förderschulen. Ein weiteres Fünftel der Jugendlichen besucht eine BVB. Dies gilt auch ein Jahr nach Verlassen der Schule, wenngleich sich der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler in BVJ im Vergleich zum Vorjahr reduziert und der Anteil derer, die eine BVB besucht, auf mehr als ein Drittel erhöht hat.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, ob Jugendliche von Förderschulen möglicherweise durch eine Berufsvorbereitung ihre Ausbildungschancen verbessern. Zwar kann diese Frage hier nicht umfassend analysiert werden. Es lohnt sich aber ein Blick auf die Übergänge von Berufsvorbereitungen in Ausbildung.

Tabelle 10: Art der besuchten Berufsvorbereitungen direkt nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (t1) und ein Jahr später (t2) von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich.

Status	FörderschülerInnen		HauptschülerInnen	
	t1	t2	t1	t2
EQ	0,3	3,9	3,1	0,9
Berufsfachschule	10,0	13,4	36,9	50,4
BVB	21,8	36,0	7,2	14,1
BGJ	2,3	4,2	15,4	4,4
BVJ	49,3	24,8	19,0	3,9
Sonstige BV	16,5	17,7	18,3	26,2
N	496	233	729	428

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1.; N = Anzahl der Beobachtungen; Angaben in Prozent und gerundet; Angaben gewichtet für non-response.

Betrachtet man die stark besetzten Berufsvorbereitungen BVJ und BVB, zeigt sich, dass von den Förderschülerinnen und -schülern, die diese direkt nach Verlassen der Schule besuchen, immerhin 47 Prozent aus dem BVJ, respektive 27,8 Prozent aus dem BVB in eine Ausbildung übergehen. Von den insgesamt 34,1 Prozent der Jugendlichen, die im Anschluss an eine BVB oder ein BVJ eine Ausbildung beginnen, gehen 11,4 Prozent in einen Fachpraktiker- und 2,9 Prozent

in einen zweijährigen, aber immerhin 19,8 Prozent in einen regulären Ausbildungsberuf. Allerdings befinden sich 42,1 Prozent derer, die direkt nach Verlassen der Schule ein BVJ absolvieren, sowie 41,6 Prozent aus einer BVB auch ein Jahr später in einer weiteren Berufsvorbereitung. Bei den Hauptschülerinnen und -schülern wiederum gehen von den Jugendlichen aus dem BVJ 45,4 Prozent und von denen aus dem BVB 49,6 Prozent in eine Ausbildung über. Fachpraktikerausbildungen spielen hier nur eine untergeordnete Rolle mit 5 Prozent. Etwas größer ist der Anteil von 8,7 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler, die im Anschluss an eine BVB oder ein BVJ eine zweijährige Ausbildung anfangen. Der weitaus größte Anteil geht jedoch auch in dieser Gruppe in einen regulären Ausbildungsberuf. Gleichzeitig geht ein beträchtlicher Anteil von 29,1 Prozent aus dem BVJ sowie 29,6 Prozent aus einer BVB in eine weitere Berufsvorbereitungsmaßnahme über. Die Befunde ergeben also ein gemischtes Bild: Positiv hervorzuheben ist der durchaus substantielle Anteil an Jugendlichen, die in einen (regulären) Ausbildungsberuf übergehen. Für einen weiteren beträchtlichen Anteil der Jugendlichen beider Schulformen bedeutet der Besuch einer Berufsvorbereitung allerdings nicht den anschließenden Übergang in ein Ausbildungsverhältnis. Vielmehr zeichnen sich für einen Teil dieser Jugendlichen möglicherweise bereits zu diesem Zeitpunkt die häufig diskutierten und kritisierten „Maßnahmeschleifen“ ab (also das Absolvieren mehrerer Maßnahmen hintereinander, siehe Abschnitt 2.2).

7.4 Der globale Effekt des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen

Die vorherigen Analysen haben zum einen gezeigt, dass Jugendliche von Förderschulen im Vergleich zu solchen von Hauptschulen bei Verlassen der Schule in fast allen untersuchten Dimensionen eine eingeschränktere Agency und geringere Ressourcenausstattung aufweisen. Darüber hinaus wurden die Übergänge der Jugendlichen beschrieben, wobei sich zeigte, dass Jugendliche von Förderschulen sowohl direkt nach Verlassen der Schule als auch ein Jahr später seltener einen Ausbildungsplatz bekommen als Hauptschülerinnen und -schüler. In diesem Abschnitt soll nun getestet werden, ob es – unabhängig von der familiären Benachteiligung der Jugendlichen – einen kausalen Effekt des Besuchs der Förderschule auf die Chance gibt, *direkt nach Verlassen der Schule* einen Ausbildungsplatz zu finden. Konkret wird die eingangs eingeführte schulische Behinderungshypothese getestet. Hierfür wird basierend auf einem gematchten Sample der Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler eine logistische Regression der Schulform auf die Chance einen Ausbildungsplatz zu finden gerechnet. Kontrolliert werden die Ergebnisse für alle in das Matching einbezogenen, nicht vergrößerten und damit für die Förderschulzuweisung relevanten Merkmale.

7.4.1 Analysestrategie

Um die schulische Behinderungshypothese zu untersuchen und herauszufinden, wie Übergänge unabhängig vom familiären Hintergrund durch den Besuch der Förderschule beeinflusst werden, bedarf es einer Analysestrategie, die es erlaubt, den Effekt des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen von anderen Einflüssen getrennt zu ermitteln. Methodisch eignen sich hierfür statistische Ansätze, die auf dem Konzept kontrafaktischer Kausalität basieren (vgl. Rubin 1974; siehe auch Gangl/DiPrete 2004). Grundlage dieses Kausalitätsverständnisses ist die Idee, dass der kausale Effekt eines sogenannten *Treatments* T angibt, inwiefern dieses dafür entscheidend ist, dass ein Ereignis Y realisiert wird: $Y=1$, oder nicht: $Y=0$. Übertragen auf die angestrebte Untersuchung wäre hier also die Frage, inwiefern das Treatment „Besuch der Förderschule“ dafür entscheidend ist, ob ein Jugendlicher oder eine Jugendliche einen Ausbildungsplatz findet oder nicht. Der sogenannte Treatment-Effekt (TE) stellt dann die Differenz zwischen dem Ereignis dar, das bei einem Individuum mit Treatment eintritt, und dem Ereignis, das bei diesem Individuum eintritt, wenn kein Treatment vorliegt (vgl. Ehlert 2016, S. 83 ff.):

$$TE_i = (Y_i|T_i = 1) - (Y_i|T_i = 0)$$

Das grundlegende Problem der Kontrafaktizität besteht allerdings darin, dass eine Person nicht gleichzeitig dabei beobachtet werden kann, ein Treatment zu erhalten und es nicht zu erhalten. Konkret heißt das: Ein Jugendlicher oder eine Jugendliche kann nicht zugleich die Förderschule besuchen und sie nicht besuchen. Die „was wäre wenn...“-Frage⁴⁷ kann in diesem Fall also nicht ohne Weiteres beantwortet werden. Eine Möglichkeit, mit diesem Problem umzugehen, ist, den durchschnittlichen kausalen Effekt von T auf Y – den *average treatment effect* (ATE) – in einer Population zu schätzen. Dieser beinhaltet den durchschnittlichen Treatment-Effekt sowohl auf die Individuen, welche dem Treatment ausgesetzt sind, als auch die, die dem Treatment nicht ausgesetzt sind.

Für die Untersuchung der Bedeutung eines Treatments wie dem Förderschulbesuch ist jedoch weniger interessant, welchen Einfluss dieses auf Personen hat, die dem Treatment nicht ausgesetzt sind (hier wären das alle Schülerinnen und Schüler, die keine Förderschule besucht haben). Interessanter ist vielmehr, welchen Einfluss das Treatment „Förderschulbesuch“ auf die Förderschülerin-

47 Übertragen auf die Untersuchung: „Was wäre, wenn der oder die Jugendliche nicht die Förderschule besucht hätte? Hätte er oder sie dann einen Ausbildungsplatz gefunden?“

nen und -schüler hat. Hierfür errechnet man den durchschnittlichen Effekt des Treatments auf die Treatment-Gruppe, den *average treatment effect on the treated* (ATT), also den ATE unter der Bedingung, dass $T=1$. Dies wird umgesetzt, indem hypothetische Fälle, bei denen das Treatment nicht vorlag, mit tatsächlichen Fällen verglichen werden, bei denen das Treatment vorlag. Empirisch geschieht dies basierend auf dem Vergleich einer Treatment- mit einer Kontrollgruppe (vgl. Gangl/DiPrete 2004).

Allerdings lässt sich der ATT so nur ermitteln, wenn die Zuweisung zur Treatment- und Kontrollgruppe – wie in randomisierten Experimenten üblich – rein zufällig erfolgt. Ist die Zuweisung zu den Gruppen nicht zufällig, sondern hängt von weiteren Faktoren ab, besteht ein Selektionsproblem. Da diese weiteren Faktoren nicht nur die Zuweisung zur Treatmentgruppe, sondern möglicherweise auch das Ergebnis Y beeinflussen, kann der ATT nicht geschätzt werden (vgl. Gangl/DiPrete 2004, S. 404f.). Anhand von Beobachtungsdaten, in denen die Zuweisung zu den Gruppen nicht gesteuert werden kann, kann der ATT daher nur geschätzt werden, wenn die beiden Gruppen in ihren für die Zuweisung relevanten Merkmalen X so angeglichen werden, dass das Treatment unter Kontrolle der Merkmale X unabhängig vom Auftreten des Ereignisses Y ist. Diese Annahme ist auch bekannt als *ignorability assumption* oder *conditional independence assumption* (CIA) (vgl. Gangl/DiPrete 2004, S. 401; Iacus/King/Porro 2012, S. 3).

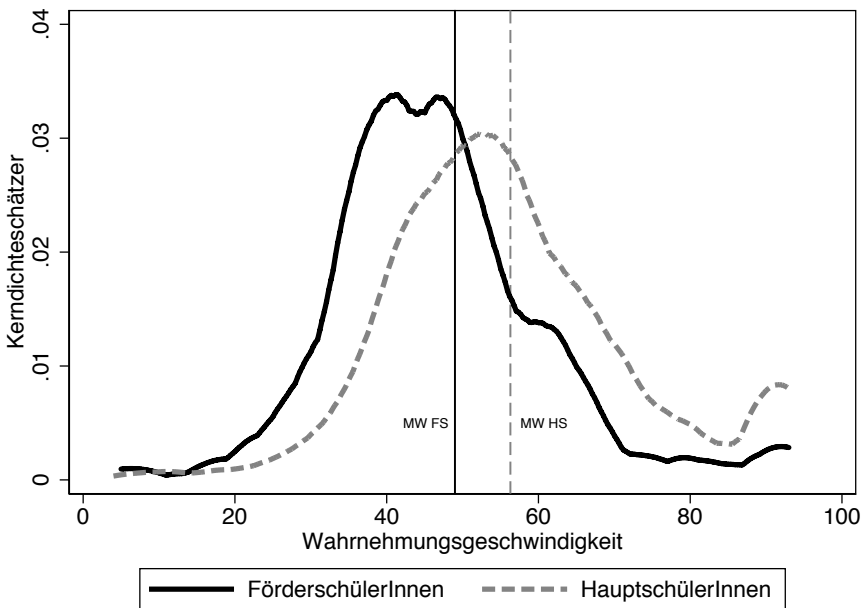
Förderschülerinnen und -schüler werden in Deutschland überwiegend bereits während der Grundschulzeit an diese überwiesen (vgl. Friedemann/Schroeder 2000, S. 35; Hänsel 2003, S. 594; Kottmann 2006, S. 209). In allen Bundesländern muss die Feststellung eines Förderbedarfs entweder von der Schule oder den Eltern beantragt werden. Daran anschließend wird dann ein offizielles Feststellungsverfahren eingeleitet, in dessen Rahmen Sonderpädagoginnen oder -pädagogen ein Gutachten erstellen, in dem sie den Förderbedarf festschreiben.

In einigen Bundesländern werden zudem Intelligenztests beim Feststellungsverfahren herangezogen. Gleichwohl zeigte sich in der Forschung, dass Intelligenzwerte – sofern sie überhaupt erhoben werden – nicht als *ausschlaggebend* für die Eingangsselektion in die Förderschule „Lernen“ betrachtet werden können, wenngleich sie nicht vollständig zu vernachlässigen sind. So zeigte Kottmann (2006, S. 300f.), dass Intelligenzdiagnostik zur Legitimation von Überweisungen in die Förderschule genutzt wird, wenn die Intelligenzleistungen niedrig sind. Sind sie dies jedoch nicht, werden sie im Feststellungsverfahren kaum berücksichtigt und ein Förderbedarf trotzdem festgestellt. Bei knapp 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler in ihrer Untersuchung, bei denen ein Verfahren zur Feststellung eines Förderbedarfs eröffnet wurde, wurde dieser im Endeffekt auch festgestellt (vgl. ebd., S. 196). Zentral für die Überweisung

ist vielmehr (zweimaliges) Sitzenbleiben in der Schule (vgl. z.B. ebd., S. 262; Gaupp/Prein 2007, S. 18).

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen zusätzlich zu den oben in Tabelle 7 dargestellten Mittelwerten die Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten von Jugendlichen beider hier betrachteter Schulformen. Da die kognitiven Grundfähigkeiten in der neunten Klasse gemessen wurden ist zwar unklar, inwiefern die dargestellten Unterschiede bereits vor Besuch der jeweiligen Schulform bestanden und ob insbesondere der Besuch der Förderschule zu einer Verringerung oder – wie die Untersuchung von Wocken (2000) nahelegt – zu einer Vergrößerung der Unterschiede beigetragen hat.

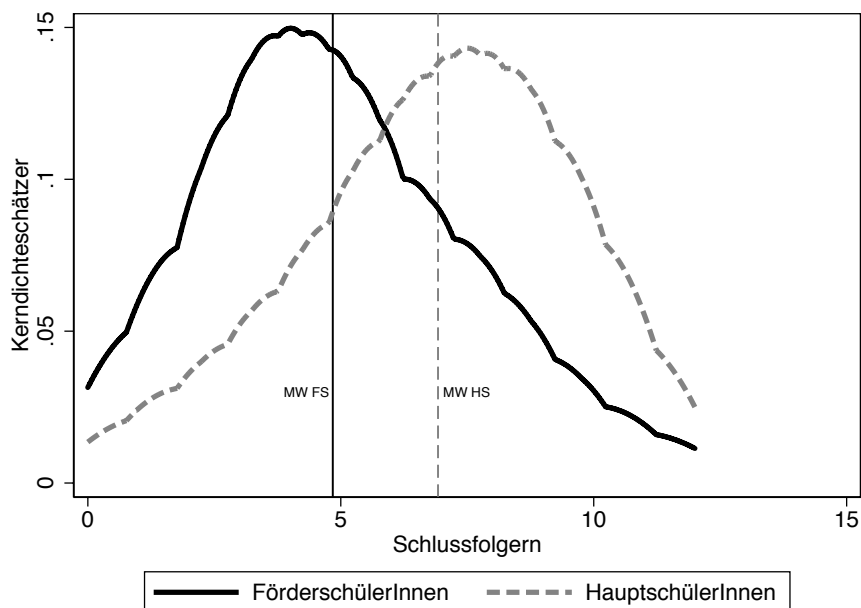
Abbildung 2: Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Bereich „Wahrnehmungsgeschwindigkeit“ in der neunten Klasse



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1., N = 2331, MW FS = Mittelwert Förderschülerinnen und -schüler, MW HS = Mittelwert Hauptschülerinnen und -schüler.

Dass es in allen Bereichen der Verteilung Überschneidungen zwischen den beiden Gruppen gibt, ist jedoch als weiterer starker Beleg dafür zu betrachten, dass die kognitive Leistungsfähigkeit nicht als ausschlaggebender Faktor für die Feststellung einer „Lernbehinderung“ im schulischen Bereich und die damit noch weitgehend verknüpfte Überweisung an eine Förderschule betrachtet werden kann.

Abbildung 3: Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Bereich „logisch-schlussfolgerndes Denken“ in der neunten Klasse



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1., N = 2331, MW FS = Mittelwert Förderschülerinnen und -schüler, MW HS = Mittelwert Hauptschülerinnen und -schüler.

Ferner spielt der Ausbau und Umfang des Förderschulsystems in einem Bundesland und damit das dort verfügbare Platzangebot eine Rolle für die Zuweisung zur Förderschule. Nicht zuletzt verweisen die in den Bundesländern seit Jahren stabilen Förderschulquoten trotz Ausbau der Möglichkeiten für integrative/inklusive Beschulung darauf, dass das Platzangebot an Förderschulen für die Selektion in diese nicht zu vernachlässigen ist. Zudem zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, mit Migrationshintergrund und Jungen überrepräsentiert sind. Ebenso wie solche, die nicht mit beiden Elternteilen zusammenleben (vgl. z. B. Wagner 2005, S. 178 f.). In diesem Zusammenhang ist wiederum der Befund von Kottmann (2006) interessant, die zeigt, dass Kinder mit gut gebildeten Eltern, für die ein Verfahren zur Feststellung einer Lernbehinderung eingeleitet wurde, als Ergebnis am Ende eben nicht den Förderbedarf „Lernen“, sondern „Sprache“ erhielten.⁴⁸

48 Ein Förderbedarf „Sprache“ ist vergleichsweise vorteilhaft gegenüber dem Bedarf „Lernen“, da die Schülerinnen und Schüler nicht nach reduzierten Lehrplänen unterrichtet werden und so bessere Chancen auf eine Rückschulung an die allgemeine Schule haben.

Gleichzeitig können mindestens der sozioökonomische Hintergrund, das Geschlecht und ein Migrationshintergrund die Ausbildungschancen von Jugendlichen beeinflussen (vgl. Abschnitt 9.3). Aber auch für die anderen Merkmale ist dies nicht ausgeschlossen. Der Effekt des „Förderschulbesuchs“ auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern kann deshalb nur untersucht werden, wenn für diese eine Kontrollgruppe gebildet werden kann, die mit den Förderschülerinnen und -schülern in den für die Selektion entscheidenden Merkmalen übereinstimmt.⁴⁹

Um die Frage nach dem Effekt der Förderschule zu untersuchen, würden sich insbesondere zwei Verfahren anbieten: Zum einen Längsschnittenanalysen, bei denen die gleichen Personen und das interessierende Ereignis Y sowohl vor als auch nach einem Treatment beobachtet werden. Zum anderen Verfahren, bei denen unterschiedliche Personen zum gleichen Zeitpunkt mit Blick auf den Effekt des Treatments verglichen werden (vgl. Ehlert 2016, S. 86 ff.).

Längsschnittenanalysen würden es ermöglichen, den differenziellen Effekt der Förderschule auf die einzelnen Ressourcen- und Agency-Dimensionen sowie die Ausbildungschancen der Jugendlichen zu untersuchen. Hierfür müssten Jugendliche von Förderschulen „Lernen“ in ihren für den Übergang relevanten Merkmalen (Stigma und Cooling-Out, Sozialkapital, Humankapital und Signale), die durch das Treatment beeinflusst werden, sowohl vor als auch nach dem Besuch der Förderschule beobachtet werden. Oder sie müssten in ihren Ausbildungschancen vor und nach dem Förderschulbesuch beobachtet werden. Dies ist jedoch zum einen aufgrund der Datenlage derzeit nicht möglich, da keine Daten vorliegen, in denen Förderschülerinnen und -schüler über einen ausreichend langen Zeitraum beobachtet werden. Zum anderen ist dieses Vorgehen inhaltlich für die hier zu beantwortende Frage nicht unbedingt zielführend. Schließlich lassen sich weder die Ausbildungschancen noch konkrete Ausprägungen der für diese relevanten theoretischen Konstrukte zu allen Zeitpunkten in einem Lebensverlauf beobachten. Wird ein Schüler oder eine Schülerin beispielsweise bereits während der Grundschulzeit auf die Förderschule überwiesen, lässt sich das Bewerbungsverhalten – als Ausdruck des Ausmaßes der Stigmatisierung und des Cooling-Out – nicht vor, sondern nur zu einem späteren Zeitpunkt beim oder nach dem Besuch der Förderschule beobachten.

49 Darüber hinaus muss für die Ermittlung des ATT die sogenannte *stable unit treatment values assumption* (SUTVA) erfüllt sein. Diese besagt, dass die Effekte des Treatments in der Experimentalgruppe unbeeinflusst von Prozessen in der Kontrollgruppe sein müssen (vgl. Gangl/DiPrete 2004, S. 402). Ein Beispiel hierfür wäre, dass sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler besonders stark in der Schule engagieren, um auszugleichen, dass sie weniger Lehrerwochenstunden pro Schüler erhalten als Jugendliche an Förderschulen. Dies erscheint kein realistisches Szenario, weshalb die SUTVA hier als erfüllt betrachtet werden kann.

Aus diesem Grund wird hier die zweite Möglichkeit angewandt: Um den globalen Effekt eines Treatments auf unterschiedliche Personen zum gleichen Zeitpunkt untersuchen zu können und gleichzeitig nicht die CIA zu verletzen, ist es – wie oben ausgeführt – notwendig, die Personengruppen in ihren für die Zuweisung zur Treatment- und Kontrollgruppe relevanten Merkmalen X anzugleichen und so eine Situation zu erzeugen, in der kontrafaktische Annahmen überprüft werden können. Hierfür besonders geeignet sind statistische Matching-Verfahren. Sie haben den Vorteil, dass sie zu den nicht-parametrischen Verfahren gehören und so auf weitreichende Modellannahmen verzichten. Ferner ist ihre konzeptionelle Klarheit mit Blick auf das Prüfen kontrafaktischer Annahmen hervorzuheben (vgl. Gangl/DiPrete 2004, S. 405 ff.).

Die Grundidee aller Matching-Verfahren ist, dass für jede Beobachtung entlang der Merkmale X in der Treatment-Gruppe ein statistischer Zwilling – *exakter Match* – in der Kontrollgruppe gesucht wird. Darauf aufbauend wird dann der Treatmenteffekt ermittelt, z.B. anhand der Differenz der Mittelwerte beider Gruppen. Aufgrund von Selektionsprozessen in die Treatmentgruppe ist ein solches *exaktes Matching* jedoch selten praktikabel, da es kaum ausreichend Fälle gibt, die in ihren Merkmalskombinationen vollständig übereinstimmen. Ziel von statistischen Matching-Verfahren ist es daher, nicht die einzelnen Fälle miteinander zu vergleichen, sondern vielmehr die Verteilungen der relevanten Kovariaten anhand einer Gewichtung so anzupassen, dass Treatment- und Kontrollgruppe in diesen vergleichbar – also ausbalanciert – werden. Darauf basierend kann dann der *Sample Average Treatment Effect on the Treated* (SATT) berechnet werden. Aussagen zu kausalen Effekten gestatten Matching-Verfahren allerdings nur im Bereich des *Common-Support*, in dem sich die Kovariaten X zwischen der Treatment- und Kontrollgruppe überlappen. Ist dies nicht für alle Ausprägungen in der Treatment-Gruppe der Fall, kann wiederum nur der *feasible SATT* (fSATT) ermittelt werden (King et al. 2011, S. 3). In das Matching einbezogen werden müssen alle Variablen, die sowohl die Selektion in die Treatment-Gruppe als auch das Auftreten von Ereignis Y beeinflussen könnten, jedoch nicht selbst von Treatment T beeinflusst werden (vgl. Gangl/DiPrete 2004).

Für die Konstruktion der Gewichte können unterschiedliche Verfahren herangezogen werden.⁵⁰ Für diese Untersuchung wurde das Verfahren *Coarsened Exact Matching* (CEM) ausgewählt (vgl. Iacus/King/Porro 2012; Blackwell et al. 2009). Dies läuft folgendermaßen ab: Zunächst werden die in das Matching einbezogenen Variablen so vergrößert, dass inhaltlich gleiche Ausprägungen zusammengruppiert werden („*coarsening*“). Ein klassisches Beispiel hierfür sind

50 Besonders weit verbreitet ist das Propensity Score Matching. Dieses hat jedoch u. a. in seiner praktischen Handhabung einige Nachteile, welche von Iacus/King/Porro (2012) ausführlich diskutiert werden, und soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

Schulbesuchsjahre, die entsprechend der in ihnen erworbenen Abschlüsse gruppiert werden (vgl. Blackwell et al. 2009, S. 533). Anschließend werden die Beobachtungen entlang der vergrößerten Variablen eingruppiert und es wird nach exakten Matches gesucht. Merkmalskombinationen mit den gleichen Ausprägungen werden Strata genannt. Im Prozess des Matchings werden nur solche Strata behalten, in welchen mindestens eine Beobachtung der Treatment- und eine der Kontrollgruppe enthalten sind. Darauf aufbauend werden dann Gewichte gebildet, die den Beobachtungen zugeordnet werden. Dies geschieht, indem die Anzahl der Fälle einer Kontrollgruppe in jedem Stratum so gewichtet wird, dass sie der Anzahl der Fälle aus der Treatmentgruppe entspricht. Dieser Faktor wird wiederum mit dem proportionalen Anteil multipliziert, den die Kontrollgruppe pro Stratum ausmacht (vgl. Iacus/King/Porto 2012, S. 8; siehe auch Ehlert 2016, S. 90). Um die Güte des Matchings zu beurteilen wird schließlich analysiert, wie der Bereich des Common Support aussieht, also welche Gruppen der Treatmentgruppe im Zuge des Matchings z. B. vollständig ausgefallen sind und so nicht mehr durch die Ergebnisse repräsentiert werden. Um den fSATT zu ermitteln, können im Anschluss sowohl Mittelwertsunterschiede berechnet als auch andere statistische Verfahren angewandt werden.

CEM hat verschiedene Vorzüge, die hier kurz ausgeführt werden sollen: Zunächst einmal wird der Grad der Imbalance vor Durchführung des Matchings durch den Nutzer festgelegt, indem die Vergrößerung der Variablenausprägungen vorgenommen wird. Die Vergrößerung orientiert sich dabei an inhaltlichen Kriterien, die die Grundlage für das Matching sind, wobei größere Kategorien mit einem größeren Sample einhergehen, aber auch eine größere Imbalance zwischen der Treatment- und Kontrollgruppe erzeugen. Darüber hinaus wird durch die Suche nach exakten Matches zum einen die Interaktion zwischen den in das Matching einbezogenen Variablen berücksichtigt. Dadurch kann es nicht passieren, dass die Reduzierung der Imbalance auf einer Variablen zu einer Vergrößerung der Imbalance auf einer anderen führt. Zum anderen wird die Analyse automatisch auf den Bereich des Common-Support von Treatment- und Kontrollgruppe beschränkt.

Für die Analyse des Effekts der Förderschule auf die Ausbildungschancen wurden die beiden Substichproben einem CEM unterzogen, wobei Haupt- mit Förderschülerinnen und -schülern gematcht wurden. Dafür wurden die folgenden Merkmale herangezogen: Geschlecht, Alter (als Annäherung für Klassenwiederholungen), Migrationshintergrund, der höchste Schulabschluss der Eltern, die Erwerbstätigkeit der Eltern und ob sie in einer qualifizierten Beschäftigung tätig sind (als Indikatoren für den sozialen Hintergrund), ob die Jugendlichen mit beiden Eltern zusammenleben, sowie die bundeslandspezifische Förderschulquote des Jahres 2010 (zur Operationalisierung siehe Abschnitt 7.2.4 und Abschnitt 13.2.2 im Online-Anhang) sowie die kognitiven Grundfähigkeiten der

Jugendlichen.⁵¹ Da einige der Variablen zugunsten der multiplen Imputation bereits vergrößert waren, wurde eine zusätzliche Vergrößerung nur für das Alter, die kognitiven Grundfähigkeiten und die Förderschulquoten vorgenommen. Beim Alter wurden die Kategorien „13 und 14“ sowie „15 und 16“ und „17 und älter“ gebildet. Die Bundesländer wurden in zwei Gruppen zusammengefasst, wobei die eine überdurchschnittliche und die andere unterdurchschnittliche Förderschulquoten repräsentierte. Da die kognitiven Fähigkeiten von Förderschülerinnen und -schülern in der öffentlichen Debatte immer wieder als zentral betrachtet werden, wurde auf diese bei der Angleichung ein besonderes Augenmerk gelegt: Die Maße für die kognitiven Grundfähigkeiten wurden so vergrößert, dass die Jugendlichen entlang der Skala jeweils in acht Gruppen eingeteilt wurden.⁵² Diese Vergrößerung erlaubte es zum einen, die Werte stark anzugleichen (siehe weiter unten in diesem Abschnitt), gleichzeitig aber auch noch ausreichend Fälle für die Analysen zu behalten.

Der fsATT der Förderschule auf die Ausbildungschancen wird im Folgenden zunächst anhand einer binären logistischen Regression der Schulformvariable auf die Wahrscheinlichkeit berechnet, direkt nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Diese wird wie oben beschrieben gewichtet. Im Anschluss wird ein weiteres Modell berechnet, in dem zusätzlich die Schulabschlüsse in das Matching einbezogen werden. Ziel dieses Analyseschrittes ist es herauszufinden, ob der Effekt der Förderschule insbesondere darauf zurückgeführt werden kann, dass die Jugendlichen an beiden Schulformen unterschiedliche Chancen des Zertifikatserwerbs haben und unter den Hauptschülerinnen und -schülern wesentlich mehr sind, die den Hauptschulabschluss erwerben und dadurch bessere Ausbildungschancen haben.⁵³

51 Die Förderschulquote dient – wie erwähnt – dazu, sich der Überweisungswahrscheinlichkeit an die Förderschule zu nähern, die sich je nach Ausbau des Förderschulsystems eines Bundeslands unterscheiden kann. Da die Förderschulbesuchsquoten in fast allen Bundesländern recht stabil sind und waren, ist es gerechtfertigt, hier nur einen Jahreswert zu verwenden, ohne konkret zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen möglicherweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten an die Förderschule überwiesen wurden.

52 Alternativ wurde die Variable so vergrößert, dass die Jugendlichen in fünf Gruppen basierend auf dem Mittelwert und der Standardabweichung der Kompetenzwerte eingeteilt wurden. Diese Lösung führte jedoch zu einer geringeren Anzahl von Förderschülerinnen und -schülern sowie einer etwas schlechteren Balance der kognitiven Grundfähigkeiten im gematchten Sample. Aus diesem Grund wurde die Variante mit den acht Gruppen bevorzugt.

53 In einem dritten Analyseschritt sollte der Effekt des Förderschulbesuchs für Jugendliche mit und ohne Abschluss des Weiteren getrennt ermittelt werden. Dadurch hätte eruiert werden können, ob sich der Förderschulbesuch auf diese beiden Gruppen beim Ausbildungszugang unterschiedlich auswirkt. Aufgrund der im Zuge des Matchings mit den Hauptschülerinnen und -schülern stark reduzierten Fallzahlen von Förderschülerinnen und -schülern ohne Abschluss bzw. nur mit Förderschulabschluss konnten jedoch keine getrennten Analysen für diese beiden Gruppen berechnet werden, um den differentiellen Effekt des Förderschulbesuchs je nach Schulabschluss zu ermitteln.

Die Beschränkung auf die Analyse des Effekts des Förderschulbesuchs auf den direkten Übergang ergibt sich daraus, dass nur zu diesem Zeitpunkt der Effekt der Schulform bestimmt werden kann, ohne dass dieser z. B. durch den anschließenden Besuch einer Berufsvorbereitung verzerrt wird. Entsprechend der Empfehlung von Iacus, King und Porro (2012, S. 22) werden alle für das Matching vergrößerten Merkmale in ihrer ursprünglichen Form ohne Vergrößerung in der Regression kontrolliert.

Die Ergebnisse der logistischen Regression werden als *Average Marginal Effects (AMEs)* ausgegeben.

„Sie geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ereignisses *im Mittel* aller (*gruppenspezifischen*) *Beobachtungen* verändert, wenn sich die betreffende erklärende Variable um eine Einheit (marginal) erhöht.“ (Auspurg/Hinz 2011, S. 66; Hervorh. i. O.)

Der Grund für die Ausgabe der AMEs ist, dass die Größe von Regressionskoeffizienten, ausgegeben als *Log Odds* und *Odds Ratios*, bei logistischen Regressionen nicht zwischen Gruppen (oder auch verschachtelten Modellen) verglichen werden kann. Dies liegt daran, dass Effektgrößen von der unbeobachteten Heterogenität der Modelle beeinflusst werden, welche zwischen Gruppen und Modellen variieren kann, auch wenn die „wahre“ Beziehung zwischen einer abhängigen und einer unabhängigen Variable davon unbeeinflusst bleibt. AMEs bieten eine Möglichkeit, Effekte zwischen Gruppen und Modellen zu vergleichen, da ihre Größe nicht von unbeobachteter Heterogenität verzerrt wird (für eine ausführliche Diskussion siehe Mood 2009; Auspurg/Hinz 2011; Best/Wolf 2012). Die Ergebnisse des Matchings werden im Folgenden vorgestellt.

7.4.2 Ergebnisse

Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Verteilung der in das Matching einbezogenen Merkmale in der Treatmentgruppe der Förderschülerinnen und -schüler sowie der Kontroll-Hauptschulgruppe, ebenso wie in der Gruppe der nicht-gematchten Jugendlichen, die durch das Matching nicht repräsentiert werden.

Insgesamt konnten von 670 Förder- und 1661 Hauptschülerinnen und -schülern 245 Förder- und 336 Hauptschülerinnen und -schüler in das gematchte Sample einbezogen werden. Tabelle 11 macht deutlich, dass es beim Matching in der Treatmentgruppe der Förderschülerinnen und -schüler hinsichtlich des familiären Hintergrunds zu einer Positivselektion gekommen ist: Häufiger wurden Matches unter den Hauptschülerinnen und -schülern gefun-

den, wenn Förderschülerinnen und -schüler mit beiden Elternteilen zusammenleben, mindestens ein Elternteil erwerbstätig und ein Elternteil in qualifizierter Beschäftigung ist. Darüber hinaus sind Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund im gemachten Sample weniger häufig vertreten als im Ausgangssample. Offensichtlich gibt es weniger Jugendliche an Hauptschulen, die in ihren Merkmalen mit diesen beiden Gruppen übereinstimmen. Mit Blick auf die tatsächlichen Übergänge in Ausbildung (nicht Teil des Matchings) sowie das Merkmal logisch-schlussfolgerndes Denken ist es zu einer sehr geringen Positivselektion aus der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler gekommen, die jedoch so minimal ist, dass sie substantiell nicht als bedeutsam betrachtet wird.

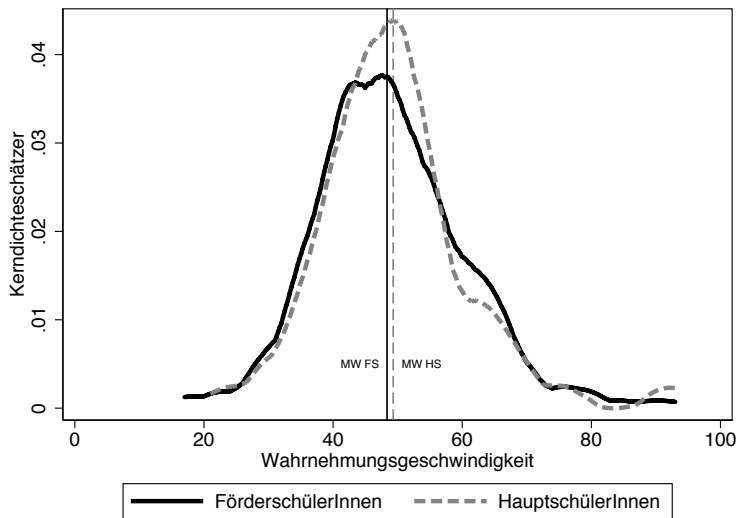
Tabelle 11 zeigt zudem, dass die Mittelwerte bzw. prozentualen Anteile vieler Merkmale zwischen den gematchten Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern stark angeglichen sind.

Tabelle 11: Matching-Lösung I: Vergleich des gematchten Samples mit nicht-gematchten Förder- sowie Hauptschülerinnen und -schülern in ausgewählten Merkmalen.

Merkmale	FörderschülerInnen		HauptschülerInnen	
	Gematcht	Nicht gematcht	Gematcht	Nicht gematcht
Weiblich (%)	37,6	48,7	31,8	43,2
Alter in der 9. Klasse in Jahren (Ø)	14,9	14,9	14,9	14,8
Migrationshintergrund (%)	16,4	34,5	11,3	43,2
Wahrnehmungsgeschwindigkeit (Ø)	48,4	49,5	49,2	58,0
Schlussfolgern (Ø)	5,7	4,4	6,5	7,0
Lebt mit beiden Elternteilen (%)	61,9	45,8	62,7	55,0
Max. Schulabschluss Eltern (%)				
...kein Abschluss	4,6	13,1	2,2	7,3
...Hauptschulabschluss	40,5	43,2	39,3	37,1
...Realschulabschluss	49,3	34,9	54,5	37,8
...(Fach-)Abitur	5,6	8,8	4,0	17,8
Mind. ein Elternteil erwerbst. (%)	96,6	77,8	98,3	93,4
Mind. ein Elternteil qual. Tätigkeit (%)	95,2	75,5	97,1	87,7
Anteil FörderschülerInnen pro Bundesland 2010 (Ø)	4,8	4,8	4,2	4,1
Hauptschulabschluss*	36,6	37,0	97,6	96,9
Übergang in Ausbildung*	18,4	17,6	49,7	49,1
N	245	425	336	1325

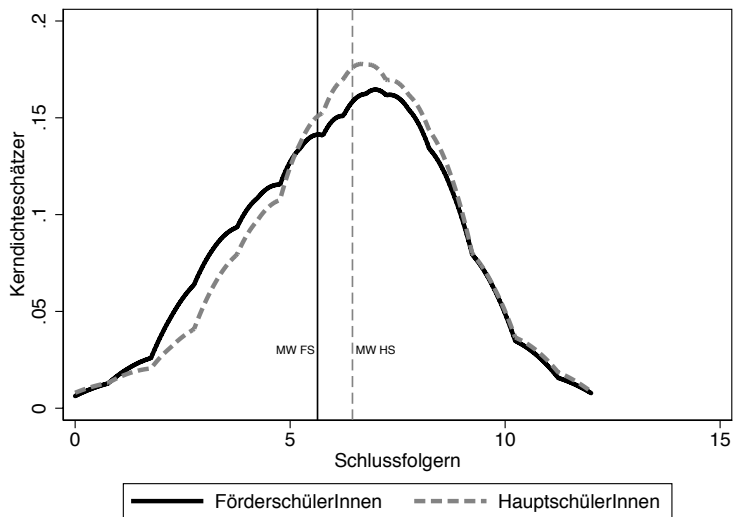
Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1.; Ø = Mittelwert; % = Prozentangaben; Angaben gerundet; N = Anzahl der Beobachtungen; * hier nicht ins Matching einbezogen.

Abbildung 4: Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Bereich „Wahrnehmungsgeschwindigkeit“ in der neunten Klasse – Matching-Lösung!



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1., N = 581, MW FS = Mittelwert Förderschülerinnen und -schüler, MW HS = Mittelwert Hauptschülerinnen und -schüler.

Abbildung 5: Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Bereich „logisch-schlussfolgerndes Denken“ in der neunten Klasse – Matching-Lösung!



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1., N = 581, MW FS = Mittelwert Förderschülerinnen und -schüler, MW HS = Mittelwert Hauptschülerinnen und -schüler.

Besonders hervorgehoben werden soll hier noch einmal die Angleichung der kognitiven Grundfähigkeiten zwischen Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern für das Matching in den Bereichen „logisch-schlussfolgerndes Denken“ und „Wahrnehmungsgeschwindigkeit“, die in den Abbildungen 4 und 5 gezeigt wird. Da es durch die hier vorgenommene Angleichung der kognitiven Grundfähigkeiten zu einer nennenswerten Reduktion der Fallzahlen kam, wurden die Ergebnisse anhand eines Matchings mit einer gröberen Einteilung der kognitiven Grundfähigkeiten (4 Gruppen) und dadurch größeren Fallzahlen auf ihre Robustheit überprüft. Auch mit dieser alternativen Matching-Strategie zeigten sich jedoch keine substantiell anderen Ergebnisse bei der Ermittlung des Förderschuleffekts (vgl. Tabelle 26 im Online-Anhang).

Weil der kognitiven Leistungsfähigkeit von Förderschülerinnen und -schülern in öffentlichen Debatten eine außerordentliche Bedeutung beigemessen wird, wurde hier entschieden, den Effekt des Förderschulbesuchs unter der Bedingung einer möglichst starken Angleichung der kognitiven Grundfähigkeiten zu ermitteln.

Für die gematchten Jugendlichen wurde anschließend der fSATT ermittelt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 12 dargestellt. Die Analyse zeigt, dass es einen statistisch hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Besuch der Förderschule und den Ausbildungschancen gibt.

Tabelle 12: Feasible Sample Average Treatment Effect on the Treated (fSATT) des Besuchs der Förderschule auf den Übergang in Ausbildung direkt nach Verlassen der Schule.

Förderschule (Ref.: Hauptschule)	-0.284* ** [-0,363; -0,206]
Anzahl der Beobachtungen	581

Quelle: Eigene Berechnung basierend auf NEPS, SC 4, S.U.F 9.1.1.; Average Marginal Effects; unter Kontrolle der vergrößerten Merkmale: Alter in der 9. Klasse in Jahren; kognitive Grundfähigkeiten; Anteil Förderschülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und -schülern pro Bundesland 2010; Signifikanzniveau: + p <.10, * p <.05, ** p <.01, *** p <.001; 95 %-Konfidenzintervall in eckigen Klammern.

Die kontrafaktische Interpretation der Ergebnisse lautet, dass Förderschülerinnen und -schüler, die Hauptschülerinnen und -schülern in den in das Matching einbezogenen Merkmalen ähnlich sind, eine um 28,4 Prozentpunkte gesteigerte Chance gehabt hätten, einen Ausbildungsplatz zu finden, wenn sie statt der Förder- eine Hauptschule besucht hätten. Die schulische Behinderungshypothese kann damit angenommen werden. Gleichzeitig muss – wie bereits erwähnt – bei der Betrachtung dieser Ergebnisse berücksichtigt werden, dass Förderschülerinnen und -schüler die Schule wesentlich häufiger ohne Schulabschluss verlassen als Jugendliche von Hauptschulen. Daher schließt die Frage an, ob der negative Effekt der Förderschule insbesondere auf die geringen Abschlüsse der

Jugendlichen zurückgeführt werden kann. Hierfür wurde ein zweites Matching unter Einbezug des Schulabschlusses durchgeführt.

Tabelle 13: Matching-Lösung II: Vergleich des gematchten Samples mit nicht-gematchten Förder- sowie Hauptschülerinnen und -schüler in ausgewählten Merkmalen unter Berücksichtigung des Schulabschlusses.

Merkmale	FörderschülerInnen		HauptschülerInnen	
	Gematcht	Nicht gematcht	Gematcht	Nicht gematcht
Weiblich (%)	39,2	45,5	28,9	42,3
Alter in der 9. Klasse in Jahren (Ø)	15,0	14,9	15,0	14,8
Migrationshintergrund (%)	20,7	29,1	13,3	39,5
Wahrnehmungsgeschwindigkeit (Ø)	50,1	49,0	49,6	57,0
Schlussfolgern (Ø)	6,3	4,6	7,0	6,9
Lebt mit beiden Elternteilen (%)	64,0	49,5	64,0	55,7
Max. Schulabschluss Eltern (%)				
...kein Abschluss	5,7	10,7	2,1	6,7
...Hauptschulabschluss	33,5	43,7	33,7	38,0
...Realschulabschluss	54,4	37,8	59,8	39,0
...(Fach-)Abitur	6,4	7,8	4,4	16,3
Mind. ein Elternteil erwerbst. (%)	98,4	82,4	99,2	93,8
Mind. ein Elternteil qual. Tätigkeit (%)	95,8	80,5	98,0	89,6
Anteil FörderschülerInnen pro Bundesland 2010 (Ø)	4,6	4,8	4,1	4,1
Hauptschulschulabschluss	90,7	27,7	95,9	97,1
Übergang in Ausbildung*	27,8	16,2	49,7	49,1
N	97	573	173	1488

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1.; Ø = Mittelwert; % = Prozentangaben; Angaben gerundet; N = Anzahl der Beobachtungen. * nicht ins Matching einbezogen

Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Verteilung der Merkmale in dieser zweiten Matching-Lösung. Im Verhältnis zur ersten zeigt sich, dass die Positivselektion der Förderschülerinnen und -schüler in den berücksichtigten Merkmalen hier noch stärker ausfällt. Insbesondere führte der Einbezug des Schulabschlusses dazu, dass nur noch sehr wenige Jugendliche ohne Schulabschluss im gematchten Sample der Förderschulabgängerinnen und -abgänger vertreten sind. Dies liegt daran, dass es unter den Jugendlichen von Hauptschulen nur wenige gibt, die diese ohne Abschluss verlassen und es insbesondere für diese Gruppe offenbar noch schwerer ist, passende Matches unter den Förderschülerinnen und -schülern zu finden. Der in Tabelle 14 dargestellte fSATT repräsentiert also vor allem die Jugendlichen mit besonders guten Ausgangsbedingungen für das Finden eines Ausbildungsplatzes.

Tabelle 14: Feasible Sample Average Treatment Effect on the Treated (fSATT) des Besuchs der Förderschule auf den Übergang in Ausbildung direkt nach Verlassen der Schule.

Förderschule (Ref.: Hauptschule)	-0,214* ** [-0,338; -0,091]
Anzahl der Beobachtungen	270

Quelle: Eigene Berechnung basierend auf NEPS, SC 4, S.U.F 9.1.1.; Average Marginal Effects; unter Kontrolle der vergrößerten Merkmale: Alter in der 9. Klasse in Jahren; kognitive Grundfähigkeiten; Anteil Förderschülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und -schülern pro Bundesland 2010; Signifikanzniveau: + p <.10, * p <.05, ** p <.01, *** p <.001; 95%-Konfidenzintervall in eckigen Klammern.

Tatsächlich zeigt sich, dass der Effekt des Förderschulbesuchs unter Einbezug des Schulabschlusses etwas geringer ausfällt. Somit wird ein Teil der geringen Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern durch die Abschlüsse erklärt. Gleichzeitig muss auch ein negativer Effekt von 21,4 Prozentpunkten weiter als substantiell betrachtet werden und würde nicht einfach durch erweiterte Möglichkeiten des Erwerbs des Hauptschulabschlusses aufgehoben.

Darüber hinaus verdeutlicht der Vergleich der beiden Matching-Lösungen folgendes: Jugendliche mit schlechteren Startchancen werden in beiden Modellen durch den fSATT nicht so stark repräsentiert, wie sie im ungematchten Sample vertreten sind. Für stark benachteiligte Jugendlichen kann keine Aussage über die Bedeutung des Förderschulbesuchs für die Ausbildungschancen getroffen werden. Hinsichtlich des Effekts des Förderschulbesuchs auf diese Gruppe wären folgende Szenarien denkbar: Erstens wäre möglich, dass diese Gruppe so schlechte Ausgangsbedingungen hat, dass der Förderschulbesuch nicht zu einer Verschlechterung ihrer Chancen beiträgt, da diese sowieso kaum vorhanden sind. Das Ergebnis des zweiten Matchings spricht aber eher für eine andere Interpretation: Dass der Effekt des Förderschulbesuchs unter Berücksichtigung des Schulabschlusses und einer noch stärkeren Positivselektion der Förderschülerinnen und -schüler geringer ausfällt, kann auch als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich der Förderschulbesuch insbesondere auf Jugendliche mit schlechteren Ressourcen noch stärker negativ auswirkt. Jugendliche mit mehr Ressourcen haben schließlich die Möglichkeit, ihre schulische Behinderung z. B. durch familiäre Ressourcen (etwas) zu kompensieren. Stärker benachteiligte Jugendliche würden entsprechend mehr von den besseren Bedingungen an einer Regelschule – hier: Hauptschule – im Vergleich zu einer Förderschule profitieren. Darüber hinaus wäre denkbar, dass der Effekt der Förderschule noch stärker ausfallen würde, hätte unterschieden werden können, ob die Jugendlichen eine Fachpraktiker- oder vollqualifizierende Ausbildung absolvieren, dies gestatten jedoch die Fallzahlen nicht. Es muss also festgehalten werden, dass es sich bei den präsentierten Effekten des Förderschulbesuchs um konservative Schätzun-

gen handelt, und zwar sowohl hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung und der kognitiven Grundfähigkeiten als auch mit Blick auf die Art der absolvierten Ausbildung.

Die in der deskriptiven Analyse hervorgehobene mögliche kompensatorische Wirkung des Besuchs der Förderschule aufgrund der als etwas besser wahrgenommenen Unterstützung und Vorbereitung der Jugendlichen von Seiten der Schule scheint seine negativen Effekte damit nicht auszugleichen. Dies ist zum Nachteil der Jugendlichen, für die das Absolvieren einer Berufsausbildung für spätere Arbeits- und Lebenschancen zentral sein kann. Die Ergebnisse dieses Kapitels werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst und ein erstes Zwischenfazit gezogen.

7.5 Zwischenfazit I

Die Untersuchungen in diesem Kapitel haben folgende Erkenntnisse gebracht: Wie vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und der theoretischen Ausführungen erwartet, zeigten die deskriptiven Analysen, dass Jugendliche von Förderschulen im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern mit maximal Hauptschulabschluss bei Verlassen der Schule in fast allen der hier gemessenen Merkmale eine eingeschränktere Agency sowie geringere Ressourcenausstattung haben. Tabelle 15 fasst die Ergebnisse noch einmal zusammen.

Darüber hinaus wurde deutlich – auch dies deckt sich mit den Erwartungen –, dass Förderschülerinnen und -schüler auch im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden und somit von der zweiten Chance zur Teilhabe zu profitieren. Die Anzahl derer, die einen Ausbildungsplatz findet, erhöht sich aber ein Jahr nach Verlassen der Schule im Vergleich zum Vorjahr. Gleichzeitig steigt jedoch auch schon ein Jahr nach Verlassen der Schule die Zahl derer, die ohne Beschäftigung und damit weder in schulische noch berufliche Ausbildung eingebunden sind. Für diese Jugendlichen bedeutet das Verlassen der Schule gleichzeitig auch das Verlassen des Bildungs- und Erwerbssystems (wobei hier natürlich offenbleibt, wie dauerhaft dieser Zustand ist).

Positiv hervorzuheben ist, dass – wenn der Übergang in eine Ausbildung gelingt – der Anteil an Jugendlichen substantiell ist, die einen regulären Ausbildungsberuf erlernen und hierzu auch mit einem Betrieb einen Vertrag abgeschlossen haben. Dieser Befund widerspricht bisherigen Untersuchungen, die darauf hindeuteten, dass die Jugendlichen überwiegend in Fachpraktikerausbildungen unterkommen. Zugleich liefert die Analyse damit den erfreulichen Hinweis, dass auch reguläre Ausbildungsbetriebe und nicht nur überbetriebliche Einrichtungen bei der beruflichen Ausbildung dieser Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen.

Tabelle 15: Empirische Ergebnisse zur Agency und Ressourcenausstattung von Förderschülerinnen und -schülern im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern.

Theoretische Erwartung	Ergebnis
<i>FörderschülerInnen haben...</i>	
– Geringeres Selbstbewusstsein	– nicht bestätigt
– Geringere Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche	– bestätigt
– Geringere Aspirationen	– bestätigt
– weniger Personen, über die Informationen über freie Ausbildungsstellen erlangt werden können	– bestätigt
– Geringeres familiäres kulturelles und soziales Kapital	– nicht bestätigt für Einsatz der Eltern für Ausbildungsplatz – bestätigt für höchsten Schulabschluss der Eltern, mind. ein Elternteil erwerbstätig, mind. ein Elternteil in qualifizierter Beschäftigung
– Geringere normative Bedeutung von Bildung in der Familie	– bestätigt
– An Förderschulen mehr Unterstützung (kompensatorisch)	– nicht bestätigt für Praktika – bestätigt für wahrgenommene Unterstützung
– Geringeres Humankapital und negativere Signale (z. B. Jugendliche erwerben seltener den Hauptschulabschluss)	– bestätigt für Schulabschluss – nicht bestätigt für Abschlussnote und Schulabgangsdatum – bestätigt für kognitive Grundfähigkeiten

Quelle: Eigene Darstellung.

Gemischt sind die Befunde hinsichtlich der Berufsvorbereitungen: Für viele Jugendliche bedeutet das Absolvieren einer solchen nicht den anschließenden, erfolgreichen Einstieg in eine Berufsausbildung, sondern den Übergang in eine weitere Maßnahme des Übergangssystems und damit möglicherweise den Beginn einer sogenannten „Maßnahmeschleife“. Gleichzeitig beginnt aber auch fast die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen im Anschluss an ein BVJ oder eine BVB eine Berufsausbildung, so dass hier durch die Maßnahme mindestens eine Überbrückung der Zeit der Ausbildungslosigkeit gelingt, möglicherweise für diese Gruppe sogar – dies müsste an anderer Stelle weiter untersucht werden – das Erhöhen von Ausbildungschancen.

Darüber hinaus wurde die schulische Behinderungshypothese im Rahmen eines CEM getestet und darauf basierend angenommen. Sie besagt, dass *die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schüler auch im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern schlechter sind, die hinsichtlich ihrer familiären Ressourcen, kognitiven Grundfähigkeiten und sozialstrukturellen Merkmale vergleichbar sind*. Der Besuch der Förderschule hat damit einen negativen

globalen Effekt auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen. Moderiert wird dieser Effekt nur teilweise über die reduzierten Möglichkeiten des Erwerbs eines Hauptschulabschlusses. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zum Anspruch der Förderschulen, die Benachteiligung ihrer Schülerschaft auszugleichen und so zu einer gelingenden Integration in den Arbeitsmarkt beizutragen (vgl. Kapitel 1). Die Benachteiligung der Jugendlichen im Schulsystem setzt sich damit auch nach Verlassen dieser fort. Der Förderschulbesuch führt zu einer Fortsetzung der Benachteiligung auch über den Schulbesuch hinaus.

Die anschließenden empirischen Untersuchungen bauen auf diesen Ergebnissen folgendermaßen auf. Mit Blick auf den Effekt der Förderschule musste – bis auf den Schulabschluss – offenbleiben, auf welche der Agency- und Ressourcendimensionen die Benachteiligung der Jugendlichen konkret zurückgeführt werden kann. Es konnten also keine differenziellen Effekte der Förderschule ermittelt werden. Dies wird in Kapitel 9 aufgegriffen, in dem erklärt werden soll, welchen Beitrag Agency und Ressourcenausstattung leisten, um zu erklären, warum es einem Teil der Förderschülerinnen und -schüler trotz ihrer erschwerten Bedingungen gelingt, einen Ausbildungsplatz zu finden und von der zweiten Chance zu profitieren. Vorher wird jedoch zunächst untersucht, inwiefern die Übergänge der Jugendlichen auch durch die Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung hervorgebracht werden und damit, inwiefern diese dazu beiträgt, die geringe Agency und Ressourcenausstattung der Jugendlichen zu kompensieren – oder ihre Benachteiligung fortzusetzen bzw. möglicherweise sogar zu verstärken.

Kapitel 8

Empirische Analyse II

Lernbehindert und ausbildungsreif? Die Bedeutung der „Institution Berufsberatung“ für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern

Basierend auf Kapitel 3 lässt sich festhalten, dass die für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern relevanten Prozesse in der Berufsberatung folgende umfassen: 1. die Klassifizierung von Jugendlichen als förderungsbedürftig oder lernbehindert sowie 2. von Eignung und 3. die darauf basierende Zuweisungen von Hilfen und Maßnahmen. In Kapitel 5 wurde ferner theoretisch herausgearbeitet, wie die Berufsberatung auf die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern wirken kann. Also welche Kompensationsmöglichkeiten aber auch Gefahren der Fortsetzung der Benachteiligung dieser Schülergruppe durch die Berufsberatung bestehen. Tabelle 16 fasst diese Ergebnisse noch einmal zusammen.

Tabelle 16: Übersicht der Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung sowie Kompensationsmöglichkeiten und Gefahren der Fortsetzung durch die Berufsberatung.

Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung	Kompensationsmöglichkeiten der Berufsberatung	Gefahren der Fortsetzung durch die Berufsberatung
Geringe Agency aufgrund von beschädigten Identitäten durch Labeling, Stigmatisierung und Cooling-Out	Zu Bewerbungen ermutigen Eignungstests helfen, sich über die eigenen Stärken bewusst zu werden.	Cooling-Out mit Blick auf Ausbildungschancen/Abraten von Bewerbungen Eignungstests fokussieren auf Defizite Fortgesetzte Stigmatisierung durch erneute Etikettierung als „behindert“ nach SGB Zuweisung zu speziellen Maßnahmen für „(Lern-) Behinderte“
Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation	Klassifizierung als geeignet und Information über freie Ausbildungsstellen	Klassifizierung als nicht-geeignet und Ausschluss vom Bewerberpool

Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung	Kompensationsmöglichkeiten der Berufsberatung	Gefahren der Fortsetzung durch die Berufsberatung
Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber	Finanzierung von außerbetrieblichen Ausbildungsstellen Bereitstellen von Unterstützungsleistungen für das Absolvieren der Berufsausbildung	Zuweisung zu Maßnahmen mit reduzierten Lernmöglichkeiten nach der Schule, insbes. Fachpraktikerausbildungen Klassifizierung als nicht-geeignet und keine Förderung der Berufsausbildung

Quelle: Eigene Darstellung.

Kapitel 3 machte deutlich, dass im Prozess der Berufsberatung Entscheidungsspielräume bei den o.g. Klassifizierungs- und Zuweisungsprozessen bestehen und Kapitel 6, dass die tatsächlichen Entscheidungsspielräume sowie ihre Nutzung dadurch begrenzt und strukturiert wird, wie Anforderungen zum Umgang mit und Deutungsangebote zu Förderschülerinnen und -schülern aus der Umwelt der Agenturen für Arbeit in diesen verarbeitet und in einer Institution Berufsberatung manifestiert werden. Die Untersuchungsfrage, die in diesem Abschnitt beantwortet werden soll, lautet vor diesem Hintergrund, *wie die handlungsleitende „Institution Berufsberatung“ aussieht, in welche Ressourcen sie eingebettet ist und was sie für die Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Übergang nach der Schule bedeutet.*

Die Institution umfasst Handlungspraktiken und -regeln, welche in Bedeutungsstrukturen und Ressourcen eingebettet sind. Dem Säulenmodell von Scott (1995) folgend sind die Handlungspraktiken und -regeln sowie Bedeutungsstrukturen entlang von formalen und non-formalen Regeln, Werten und Normen, sozialen Rollen sowie kulturell-kognitiven Vorstellungen und Routinen zu identifizieren.

Bevor vorgestellt wird, wie die „Institution Berufsberatung“ empirisch aussieht und wie sie wirkt, sollen die theoretischen Perspektiven aus den Kapiteln 5 und 6 im Folgenden zunächst verbunden und dargestellt werden, welche Anforderungen und Deutungsangebote es in der Umwelt der Agenturen für Arbeit von den zentralen Akteuren aus ihrem organisationalen Feld geben könnte, die von diesen verarbeitet werden und die Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung einschränken können. Dies wird zu den formalen Vorgaben aus Kapitel 3 in Beziehung gesetzt sowie Erwartungen über den Zusammenhang der Deutungsangebote mit den Möglichkeiten der Kompensation und Gefahren der Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern formuliert. Die Diskussion dient der Vorbereitung der empirischen Analyse. Im Anschluss wird die Analysestrategie vorgestellt sowie die Datenbasis beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich wiederum an den drei zentralen

Prozessen in der Berufsberatung: Zunächst wird diskutiert, wie die Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung sowie von Eignung abläuft und legitimiert wird. Darauf aufbauend wird ausgeführt, welche Praktiken und Legitimationsmuster es bei den Zuweisungsprozessen von Hilfen und zu Maßnahmen gibt und in welche Ressourcen diese eingebettet sind. Im abschließenden Zwischenfazit werden die Ergebnisse zusammengefasst und es wird eine Antwort auf die Ausgangsfrage formuliert.

8.1 Theoretische Erwartungen

In Kapitel 6 wurde herausgearbeitet, dass zu den zentralen Akteuren im organisationalen Feld der Agenturen für Arbeit Betriebe, Maßnahmeträger, Schulen sowie der Staat mit seiner Sozialgesetzgebung, die Bundesagentur für Arbeit und andere Agenturen ebenso wie supranationale Organisationen gehören. Ziel dieses Abschnitts ist es herauszuarbeiten, welche Anforderungen und Deutungsangebote von ihrer Seite an die Berufsberatung herangetragen werden und in welchem Zusammenhang diese mit der Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen stehen könnten. Die Anforderungen des Staates und der Bundesagentur für Arbeit wurden bereits in Kapitel 3 herausgearbeitet. Zu denen der Maßnahmeträger sowie anderer Agenturen ist nichts bekannt. Aus diesem Grund konzentriert sich die folgende Darstellung vorrangig auf Anforderungen und Deutungsangebote aus dem schulischen Bereich sowie von Betrieben. Mit Blick auf die Schulen können Anforderungen und Deutungsangebote insbesondere von Seiten der Sonderpädagoginnen und -pädagogen kommen, welche an Förderschulen hauptsächlich für die Unterrichtung zuständig sind. Als pädagogische Profession hat diese eine besondere Macht, auf die Abläufe in Organisationen einzuwirken (vgl. Hasse/Krücken 2005, S. 26). Aber auch von Schülerinnen und -schülern bzw. ihren Eltern, können Anforderungen an die Berufsberatung herangetragen werden. Schließlich ist diese darauf angewiesen, dass ihre Beratungsangebote wahrgenommen werden (vgl. Ostendorf 2005; Dressel 2012).

8.1.1 Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung

Formal ist festgelegt, dass im Berufsberatungsprozess die Förderungsbedürftigkeit und Behinderung von Jugendlichen beurteilt werden soll. Die Klassifikation von (Lern-)Behinderung soll nicht einfach aus dem schulischen Bereich übernommen, sondern erneut festgestellt und mit Gutachten belegt werden. Für die Unterscheidung von Behinderung und Förderungsbedürftigkeit zeigte sich im Forschungsstand die zwischen Lernbehinderung und Lernbeeinträchtigung als zentral (vgl. Abschnitt 4.2). Was genau jedoch unter einer Lernbeeinträchtigung

bzw. Lernbehinderung zu verstehen ist, bleibt formal weitgehend offen (vgl. Abschnitt 3.1). Bei Lernbehinderung handelt es sich um ein vorrangig schulisch institutionalisiertes Konstrukt. Damit rücken für die Feststellung von Lernbeeinträchtigung und -behinderung in der Berufsberatung insbesondere kulturell-kognitive Vorstellungen und Feststellungspraktiken von Lernbehinderung aus dem schulischen Bereich in den Fokus.

Der schulische Lernbehinderungsbegriff hat sich seit Einführung der Lernbehindertenschule (bis in die 1960er Jahre „Hilfsschule“ genannt) zu Beginn des 20. Jahrhunderts mehrfach gewandelt (vgl. Pfahl 2011). Aktuell ist der sonderpädagogische Förderbedarf der „schulisch institutionalisierte Behinderungsbegriff“ (Cloerkes/Felkendorff 2007, S. 70). Historisch spielen insbesondere medizinische und soziale Vorstellungen von Lernbehinderung eine Rolle. Im Folgenden soll deshalb vorgestellt werden, was aktuell unter einem sonderpädagogischen Förderbedarf verstanden sowie unter medizinischen und sozialen Lernbehinderungsmodellen zusammengefasst wird.⁵⁴

Damit Schülerinnen und Schüler einer Förderschule „Lernen“ zugewiesen werden können, muss zunächst ein sogenannter „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Bereich „Lernen“ offiziell und entsprechend eines formalen Verfahrens festgestellt werden. In allen Bundesländern muss die Feststellung eines Förderbedarfs entweder von der Schule oder den Eltern beantragt werden. Daran anschließend wird dann ein offizielles Feststellungsverfahren eingeleitet, in dessen Rahmen Sonderpädagoginnen oder -pädagogen ein Gutachten erstellen, in dem sie den Förderbedarf festschreiben. In einigen Bundesländern werden hierbei Intelligenztests herangezogen (siehe auch Abschnitt 7.4.1). Sonderpädagogischer Förderbedarf allgemein ist von der Kultusministerkonferenz (KMK 1994, S. 5) folgendermaßen definiert:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“

Mit Blick auf diese Definition sollen hier zwei Aspekte hervorgehoben werden: Erstens ist die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs an die einer Beeinträchtigung gekoppelt. Beeinträchtigungen werden dabei auf der körperli-

54 Ziel dieses Abschnitts ist es nicht, eine vollständige Darstellung der Begriffsgeschichte von Lernbehinderung oder eine Beschreibung aller Behinderungsbegriffe zu geben, sondern die im schulischen Bereich zentralen Modelle in ihren Grundzügen darzustellen. Dabei ist auch wichtig, zu berücksichtigen, dass medizinische und soziale Lernbehinderungskonzeptionen sich nicht etwa historisch abgelöst haben, sondern parallel verhandelt wurden. Insbesondere der medizinische Lernbehinderungsbegriff ist bis heute in Deutschland in der öffentlichen Wahrnehmung dominierend.

chen Ebene verortet, z. B. von der WHO (2002, S. 10) als Krankheiten, Störungen oder Verletzungen. Der Befund einer Beeinträchtigung geht immer mit der Feststellung einer negativen Abweichung von einer sozial konstruierten Normalität einher (vgl. Cloerkes 2007, S. 7 ff.). Der sonderpädagogische Förderbedarf ist damit die

„[...] [entscheidende, J. M. B.] Kategorie der Abweichung oder Nicht-Normalität im schulischen Kontext“ (Powell 2003, S. 109).

Zweitens handelt es sich um eine tautologische Definition, die maximalen Interpretationsspielraum bei der Feststellung eines Förderbedarfs zulässt: Sonderpädagogischer Förderbedarf wird über den Bedarf, sonderpädagogisch gefördert zu werden, begründet und nicht über ein externes Kriterium. Konkret sonderpädagogischer Förderbedarf oder auch eine Beeinträchtigung *im Bereich „Lernen“* – ist definiert als negative Abweichung der schulischen Leistungen bzw. des Lernverhaltens vom Durchschnitt der Schülerschaft (vgl. Kanter 2006, S. 149). Die Relationalität dieser Definition führt dazu, dass es historisch immer eine Gruppe gibt, die als „lernbehindert“ klassifiziert werden kann (vgl. Pfahl 2011, S. 121). Zwar gibt die KMK (1999) für die Feststellung einer Lernbehinderung zusätzlich ein externes Kriterium an – das nicht Erreichen der Lernziele der allgemeinen Schule –, auch dies ist jedoch nicht eindeutig. So bleibt offen, ab wann davon gesprochen werden kann, dass die Lernziele der allgemeinen Schule nicht erreicht werden können. Entsprechend umstritten ist das Konzept (vgl. Eberwein 1996; Werning/Lütje-Klose 2003).

Erste Definitionsversuche von Lernbehinderung (damals Hilfsschulbedürftigkeit) zu Beginn des 20. Jahrhunderts basierten vor allem auf medizinisch-psychiatrischen Diskursen (vgl. Moser 2000, S. 181). Zentral für die medizinischen Modelle von Behinderung ist, dass Lernbehinderung mit körperlichen Schädigungen und Beeinträchtigungen gleichgesetzt wird, die individuell bewältigt und medizinisch-therapeutisch behandelt werden müssen (vgl. Waldschmidt 2006, S. 27). Grundlegend für das Verständnis von sonderpädagogischem Förderbedarf waren zunächst Vorstellungen davon, dass ein Zurückbleiben in der Volksschule auf dauerhafte, umfängliche somatische Schädigungen (z. B. Schwachsinn, Psychopathologie, Degeneration) zurückzuführen seien, die eine Erbkrankheit darstellten (vgl. Moser 2000; Hänsel 2003; Hänsel 2005). Bis heute spielen medizinische Konstruktionen von Lernbehinderung eine wichtige Rolle, wenngleich Vorstellungen dieser als „Schwachsinn“ und „Psychopathologie“ durch pädagogische, intelligenzbasierte Definitionen ersetzt wurden: Die Anhänger medizinischer Modelle gehen davon aus, dass eine Lernbehinderung vorliegt, wenn Kinder und Jugendliche eine niedrig ausgeprägte Intelligenz haben z. B. aufgrund hirnnorganischer Störungen (vgl. Bleidick 1968; siehe auch Hofsäss 1993, S. 198 f.). Dies manifestiert sich in einer schwerwiegenden umfänglichen und

langandauernden Beeinträchtigung des Lernens (Kanter 1977, S. 34; Eberwein 1996, S. 41). Konkret äußere sich dies darin, dass Kinder und Jugendliche langsamer und weniger lernten und ihre Merkfähigkeit bzw. Gedächtnisleistung gering sei. Bleidick (1995, S. 113) schreibt ferner:

„[...] anschaulich-konkrete, motorische und bedürfnismotivierte Sachverhalte sind eher zugänglich als abstraktes Begriffslernen; die Übertragung des Gelernten, der Transfer auf neue und nicht eingefahrene kognitive Inhalte bereitet Schwierigkeiten.“

Lernbehinderungen waren in dieser Sichtweise jedoch zu unterscheiden von Lernstörungen:

„[...] Störungen im Gegensatz zu Behinderungen [sind] vorübergehende, behebbare oder begrenzte Beeinträchtigungen, die pädagogische Maßnahmen ‚ganz besonderer Art‘ erforderlich machen. Zu dem betreffenden Personenkreis zählt er vor allem sozio-kulturell benachteiligte Schüler.“ (Eberwein 1996, S. 44 nach Bach 1969)

Die fortgesetzte Bedeutung medizinischer Modelle bis in die heutige Zeit lässt sich unschwer an zwei Punkten verdeutlichen: Erstens fanden die genannten Konzepte über Jahrzehnte Eingang in diverse Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. Eberwein 1996; KMK 1999). Darüber hinaus spielt die Intelligenzdiagnostik bis heute in vielen Bundesländern bei der Feststellung einer Lernbehinderung eine Rolle (vgl. Hofsäss 1993, Kapitel 6; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 44; Kottmann 2006, S. 128).

Gleichzeitig waren medizinische Lernbehinderungskonzeptionen immer wieder Gegenstand kritischer Beiträge. Die Kritik betraf vor allem folgende Punkte: Zunächst die unklare Definition des Intelligenzquotienten, welcher Lernbehinderungen definiert:

„Der Wertbereich, angegeben als Intelligenzquotient, der Lernbehinderungen umfassen soll, ist nicht eindeutig definiert. Angaben zur unteren Grenze schwanken zwischen einem IQ 50 und einem IQ 65 und Angaben zu einer oberen Grenze liegen zwischen IQ 70 und IQ 85.“ (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 44)

Sowie die überholte Vorstellung von Lernbehinderung als dauerhaftes Intelligenzdefizit, welche vor dem Hintergrund des dynamischen Begabungsbegriffs nicht mehr als individuelles, unveränderliches Personenmerkmal betrachtet werden kann. Nach dem dynamischen Begabungsbegriff handelt es sich bei Intelligenz um ein wandelbares Phänomen, welches das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Umwelt und Anlage ist (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 45; Kottmann 2006, S. 121). Ferner erzeugte die Auffassung, dass sich Schülerinnen und Schüler, die während der Schulzeit als lernbehindert etikettiert werden, tat-

sächlich aufgrund ihrer IQ-Werte von nicht-etikettierten unterscheiden, vielfachen Widerspruch. Ausschlaggebend hierfür war unter anderem, dass gezeigt wurde, dass es einen Überschneidungsbereich zwischen den IQ-Werten der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit denen an Grund- bzw. Hauptschulen gab (vgl. Thimm/Funke 1980, S. 589 ff.; siehe dazu auch die Ergebnisse in Kapitel 7). Des Weiteren wurde betont, dass Intelligenztests individuumszentriert und defektorientiert seien und nicht neutral gegenüber der sozialen Herkunft (vgl. Eberwein 1996, S. 43; Kottmann 2006, S. 123).

Als Reaktion auf die Kritik an medizinischen Lernbehinderungskonzeptionen und ausgehend von der Feststellung, dass nicht alle sozialen Gruppen gleichermaßen mit dem Risiko konfrontiert sind, als förderbedürftig etikettiert zu werden, wurden soziale Lernbehinderungsmodelle entworfen (vgl. Waldschmidt 2006). Diese basieren auf der Grundidee, dass Behinderung nicht das Ergebnis physischer Beeinträchtigungen ist, sondern gesellschaftlich hervorgerufen wird:

„Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind. Menschen werden nicht auf Grund gesundheitlicher Beeinträchtigungen behindert, sondern durch das soziale System, das Barrieren gegen ihre Partizipation errichtet. Dieses Modell geht von sozialer Benachteiligung als der allein entscheidenden Ebene aus.“ (Waldschmidt 2006, S. 28)

Behinderungsmodelle stellen somit die Grundlage für Klassifizierungsprozesse, die in Bildungsorganisationen für soziale Grenzziehungen genutzt werden. Bei der Feststellung einer Beeinträchtigung bestehen schließlich erhebliche (soziale) „Bewertungsspielräume“ (Cloerkes 2007, S. 7). Zentral für diese Ansätze sind insbesondere interaktionistische Erklärungsmuster von Lernbehinderung. Es wird davon ausgegangen, dass Lernbehinderungen aufgrund von Vorurteilen und Kommunikationsstrukturen in Schulen entstehen, die Schülerinnen und Schüler aus armen Familien benachteiligen (vgl. Eberwein 1996, S. 39; Marquardt 1977, S. 25; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 60 ff.). Diese können z. B. auf eine mangelnde Passung zwischen den Erwartungshaltungen in Schulen und der Lebenswelt bestimmter Schülergruppen zurückgeführt werden (Begemann 2002; Thimm 1977/2006). Folglich werden benachteiligte Jugendliche aufgrund bestimmter Eigenschaften, die in Schulen als nicht wünschenswert betrachtet werden, sowie negativer sozialer Zuschreibungen, Stigmatisierungsprozessen ausgesetzt und eher als beeinträchtigt etikettiert (vgl. Thimm 1977/2006, S. 114; Cicourel/Kitsuse 1963):

„Unterschicht-Kinder laufen Gefahr, dass ihre sozialen Herkunftsmerkmale Anlässe liefern für die Zuschreibung einer ganzen Kette negativer Eigenschaften [...]“ (Thimm 1977, S. 113; siehe auch Werning/Lütje-Klose 2003, S. 56 f.)

Gomolla und Radtke (2002) zeigten beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Rahmen institutioneller Diskriminierungsprozesse als förderbedürftig etikettiert werden. In diesem Zusammenhang ist auch der bereits erwähnte Befund von Kottmann (2006) interessant, die zeigt, dass bei Kindern mit gut gebildeten Eltern, für die ein Verfahren zur Feststellung einer Lernbehinderung eingeleitet wurde, als Ergebnis am Ende eben nicht der Förderbedarf „Lernen“, sondern „Sprache“ festgestellt wurde. Mit Blick auf den Umgang mit Lernbehinderung fokussieren soziale Modelle im Gegensatz zu medizinischen daher auf die Beseitigung von Diskriminierung und behindernder Barrieren in der Umwelt, weniger auf die medizinisch-psychologische Behandlung bzw. das Erlernen des Umgangs mit Beeinträchtigungen (vgl. Waldschmidt 2006, S. 28f.).

Soziale Modelle schließen allerdings nicht grundsätzlich aus, dass es einen Zusammenhang zwischen soziokulturellen Bedingungen und genetischen Faktoren gibt, die zur Überrepräsentanz sozial benachteiligter Jugendlicher an Förderschulen führen (vgl. Eberwein 1996, S. 36; Begemann 2002). In dieser Spielart stellen soziale Modelle keinen Widerspruch zu medizinischen Konzeptionen von Lernbehinderung dar, sondern vielmehr eine Erweiterung. Dies zeigt sich auch daran, dass die o. g. Vertreter der medizinischen Modelle soziale Faktoren in ihre Definitionsansätze von Lernbehinderung integrierten und fortan von einer multifaktoriellen Verursachung dieser ausgingen. Eine solche verlange sowohl individuelle als auch soziale Lösungsmodelle und pädagogische Interventionen (vgl. Kanter 2006, S. 148).

Die in Abschnitt 3.1 vorgestellten Definitionen von Behinderung im Sinne des SGB, welche auf Beeinträchtigungen fokussieren, sowie die Hegemonie medizinischer Lernbehinderungsmodelle machen deutlich, dass diese einen besonderen Stellenwert für die Feststellung einer Behinderung im Berufsberatungsprozess haben könnten. Dies würde die Entscheidungsspielräume und -praktiken beeinflussen, denn sie machen die erneute Feststellung einer Behinderung bei Förderschülerinnen und -schülern in doppelter Hinsicht wahrscheinlicher: Da medizinische Modelle von einer biologisch fundierten Nicht-Aufhebbarkeit dieser ausgehen, würde aus ihrer Verwendung im Berufsberatungsprozess auch eine Feststellung von Behinderung folgen. Darüber hinaus führen psychologische Testungen und Intelligenzdiagnostik, welche mit diesen eng verknüpft sind, zu einer stärkeren Identifizierung von Problemlagen und damit auch zur Klassifizierung von mehr Jugendlichen als problematisch oder negativ abweichend (vgl. Cicourel/Kitsuse 1963, S. 17).

Hätten in der Berufsberatung dagegen soziale Modelle von Behinderung eine größere Relevanz, wäre denkbar, dass auch die Klassifizierung als „nur“ förderungsbedürftig infrage kommt, bzw. verstärkt geprüft wird, dass die Feststellung des Förderbedarfs im schulischen Bereich nicht auf Diskriminierungsprozessen beruht. Dies wäre insbesondere dann der Fall, wenn in der Berufsberatung wahr-

genommen würde, dass Jungen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und solche aus sozial benachteiligten Familien in dieser Gruppe überrepräsentiert sind (vgl. Kapitel 1).

Für die Kompensation und Fortsetzung der Benachteiligung der Förderschülerinnen und -schüler würden institutionalisierte medizinische Lernbehinderungskonzeptionen damit bedeuten, dass sich die Eignungstests vor allem an den Defiziten der Jugendlichen orientieren und die auf der Etikettierung basierende Stigmatisierung nicht aufgehoben wird. Soziale Behinderungsmodelle würden hingegen darauf abzielen, den Lernbehinderungsstatus aus der Schule möglichst nicht zu übernehmen und Testungen wären so konzipiert, den Jugendlichen zu helfen, sich ihrer Stärken bewusst zu werden.

8.1.2 Klassifizierung von Eignung

Formal ist vorgegeben, dass bei der Klassifizierung von Eignung die Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit von Jugendlichen berücksichtigt werden soll. Was das konkret bedeutet und in welchem Verhältnis die Begriffe zueinanderstehen, bleibt weitgehend offen (siehe dazu Abschnitt 3.2). Die Vermittelbarkeit von Jugendlichen in Ausbildung ist maßgeblich von den Auswahlprozessen der Betriebe abhängig. Auf Basis des Forschungsstandes kann erwartet werden, dass die Zuerkennung der Eignung im Berufsberatungsprozess insbesondere von dieser beeinflusst wird, da sie wiederum beeinflusst, ob Vermittlungsquoten erreicht werden können. Für die Klassifizierung von Eignung spielt damit vermutlich insbesondere eine Rolle, welche Chancen Förderschülerinnen und -schüler haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Hierfür spielen Vorstellungen von Eignung, bzw. Ausbildungsreife und Berufseignung der Betriebe eine Rolle.

Grundsätzlich lässt sich hinsichtlich der Vermittelbarkeit festhalten, dass Ausbildungschancen von Jugendlichen stark von ihren Schulabschlüssen sowie Noten abhängen (siehe z. B. Abschnitt 4.3 sowie 5.3). So sind bereits Jugendliche mit Hauptschulabschluss in den Auswahlprozessen von Betrieben benachteiligt (vgl. Protsch 2014). Ferner zeigte sich in der bisherigen Forschung, dass Jugendliche ohne Abschluss noch geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, als solche mit Hauptschulabschluss (vgl. Solga 2004, S. 61; Beicht/Ulrich 2008, S. 4; Skrobanek 2009, S. 26; Beicht/Granato 2009, S. 23). Imdorf (2007, S. 166) fand zudem basierend auf Experteninterviews mit Betrieben heraus, dass diese Jugendliche, bei denen in der Schule ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, als Auszubildende grundsätzlich ablehnen und aus der Bewerberschlange ausschließen. Ausschlaggebend dafür ist aus Sicht der Betriebe, dass diese Jugendlichen den Anforderungen in der Berufsschule nicht gewachsen seien und somit keine Ausbildung erfolgreich absolvieren könnten (siehe auch Imdorf 2009). Vor diesem Hintergrund können Förderschülerinnen

und -schüler aus Sicht von Arbeitgeberinnen und -gebern als kaum vermittelbar betrachtet werden.

Ferner ist Ausbildungsreife ein unter Experten und auch Arbeitgeberinnen und -gebern umstrittenes Konzept. Einig sind sich diese lediglich darin, dass darunter Fähigkeiten und Tugenden verstanden werden sollten, die für alle Ausbildungsberufe benötigt und bereits vor Aufnahme dieser vorhanden sein sollten. Hierunter fallen:

„Zuverlässigkeit, die Bereitschaft zu lernen, die Bereitschaft, Leistung zu zeigen, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Beherrschung der Grundrechenarten, einfaches Kopfrechnen, Sorgfalt, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Toleranz, die Fähigkeit zur Selbstkritik, Konfliktfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und zu guter Letzt die Bereitschaft, sich in die betriebliche Hierarchie einzuordnen [...]“ (Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005, S. 2).

Enggruber und Rützel (2014) zeigten in diesem Zusammenhang anhand von Betriebsbefragungen, dass Jugendliche mit Behinderung aus Sicht der Betriebe für das erfolgreiche Abschließen einer Berufsausbildung jedoch keine

„[...] ausreichenden personalen und sozialen Kompetenzen wie Selbstvertrauen und Leistungsbereitschaft sowie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Flexibilität“

mitbringen und ihnen somit wichtige Tugenden zur Ausbildungsreife fehlen.

Berufseignung wird des Weiteren als die Fähigkeiten verstanden, die für spezifische Berufe benötigt werden (vgl. Eberhardt 2006; siehe auch Abschnitt 3.2). Darüber, welche Vorstellungen Betriebe von der Berufseignung von Förderschülerinnen und -schülern haben, ist nichts bekannt. Der Forschungsstand gibt Hinweise darauf, dass die Jugendlichen vor allem in Fachpraktikerberufe einmünden (siehe Abschnitt 4.1), die Ergebnisse in Kapitel 7 hingegen zeigen, dass die Jugendlichen – sofern ihnen der Übergang in Ausbildung gelingt – überwiegend in reguläre Ausbildungsberufe einmünden. Vor diesem Hintergrund bleibt fraglich, welche Vorstellungen Betriebe grundsätzlich von der Berufseignung von Förderschülerinnen und -schülern haben.

Haben die Vermittelbarkeit sowie die Vorstellungen von Betrieben von der Ausbildungsreife von Förderschülerinnen und -schülern in der Berufsberatung Geltung, könnte dies in zweierlei Hinsicht Auswirkungen auf die Eignungsklassifizierung haben: Entweder Jugendliche werden basierend auf ihren Schulabschlüssen als geeignet oder nicht-geeignet klassifiziert. Fehlende Schulabschlüsse würden dann die Wahrscheinlichkeit erhöhen, als nicht-geeignet klassifiziert zu werden. Oder aber Förderschülerinnen und -schüler werden grundsätzlich nicht als vermittelbar und ausbildungsreif bzw. für (reguläre) Ausbildungen geeignet betrachtet und daher weder außerbetriebliche Ausbildungen noch Hilfen

für reguläre Ausbildungen finanziert. Letzteres hinge vermutlich auch damit zusammen, ob die Förderschülerinnen und -schüler als „lernbehindert“ oder nicht wahrgenommen werden. Schließlich verweisen die Aussagen der Betriebe zur mangelnden Ausbildungsreife insbesondere auf Jugendliche *mit Behinderung*.

In beiden Fällen würde die Berufsberatung nicht zu einer Kompensation, sondern Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beitragen. Im Falle der Klassifizierung von Eignung basierend auf Schulabschlüssen jedoch in geringerem Maße. Immerhin bestünde so für einen Teil der Jugendlichen die Möglichkeit, dass ihnen Informationen über freie Ausbildungsstellen vermittelt, Hilfen für diese bzw. außerbetriebliche Ausbildungen finanziert würden. Ferner könnte diese Betrachtung der Eignung von Förderschülerinnen und -schülern beeinflussen, inwiefern die Berufsberaterinnen und -berater zum Cooling-Out der Jugendlichen beitragen. Halten sie Förderschülerinnen und -schüler grundsätzlich nicht für reguläre, betriebliche Ausbildungen geeignet, werden sie ihnen wahrscheinlich auch von Bewerbungen in diesen abraten.

8.1.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen

Formal ist festgelegt, dass Maßnahmen und Leistungen individuell und unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktsituation ausgewählt werden sollen (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 44; siehe auch § 33 Abs. 4 SGB IX). Was das konkret bedeutet, ist nur insofern spezifiziert, als dass gilt, dass Maßnahmen und Hilfen in der Berufsberatung nach dem Prinzip „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“ (Bundesanstalt für Arbeit 2002, S. 305) zugewiesen werden sollen. Dabei haben betriebliche Ausbildungen, allgemeine und wohnortnahe Maßnahmen Vorrang vor besonderen rehaspezifischen. Ferner sollen reguläre gegenüber Fachpraktikerausbildungen bevorzugt werden (vgl. ebd.; ausführlich siehe Abschnitt 3.3).

Auch in Zusammenhang mit den Zuweisungsprozessen ist davon auszugehen, dass Anforderungen und Deutungsangebote aus dem schulischen Bereich zentral sein können. Dort ist die Klassifizierung von Lernbehinderung eng mit der Gründung der Hilfsschulen verknüpft, den Vorgängern der Förderschulen (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 21). Diese wurde maßgeblich von der sonderpädagogischen Profession – der damaligen Hilfsschullehrerschaft – gesteuert, die als zentrale, mächtige Akteursgruppe die Expansion und Ausdifferenzierung des Hilfsschulsystems vorantrieb. Um Förderschulen als eigenständige Schulformen zu etablieren und ihre Zuständigkeit für eine Schülergruppe über eine „Klientenzuschreibung („Behinderte“)“ (Moser 2000, S. 176) zu legitimieren (vgl. Hänsel 2003; Hänsel 2005; Pfahl 2008; Powell 2011). Dafür berief sie sich auf ihre moralische und fachliche Überlegenheit im Umgang mit Jugendlichen mit Behinderung, die eine Zuweisung zur Förderschule notwendig machte (vgl.

Hänsel 2003, S. 596; siehe auch Moser 2000, S. 188). Basierend auf dieser sowie der Vorstellung, die Anwesenheit von „schwachbegabten“ Schülerinnen und Schülern würde die Entwicklung der Begabteren in der Volksschule behindern, wurde die dauerhafte Beschulung dieser Gruppe auf der Hilfsschule gefordert (vgl. Moser 2000; Hänsel 2003; Hänsel 2005). Somit kann bei der Feststellung eines Förderbedarfs „Lernen“ von einer „Selektionsdiagnostik“ (Eberwein 2009, S. 313)⁵⁵ gesprochen werden:

„Es kann festgestellt werden, dass der Begriff Lernbehinderung vorrangig dazu entwickelt wurde, um Schüler, die in der allgemeinen Schule aus welchen Gründen auch immer im Leistungsbereich versagten, einer anderen Schulform, der Sonderschule für Lernbehinderte bzw. Lernhilfe, zuzuführen. Wenn es um die Förderung spezifischer Kinder und Jugendlicher geht, ist dieser Begriff überflüssig. Weder kann er spezifische Syndrome bezeichnen, die ein spezifisches Erscheinungsbild umfassen, noch kann er Hinweise für eine pädagogische/sonderpädagogische Förderung geben.“ (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 19f.)

Gleichzeitig gibt es seit den 1970er Jahren – insbesondere vorangetrieben durch Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – auch im schulischen Bereich Bestrebungen, die Feststellung einer Behinderung von der Zuweisung zu Förderschulen abzukoppeln (vgl. Schnell 2003). So soll das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel/Kretschmann 1993, S. 49) aufgelöst werden. Es besagt, dass die eigentlich als positiv hervorzuhebenden zusätzlichen Ressourcen für die Förderung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen zugleich mit der Zuweisung in diese stigmatisierende Einrichtung verbunden ist. Dieses Problem soll gelöst werden, indem Unterstützungsressourcen auch an Regelschulen zur Verfügung gestellt werden können. Supranationale Organisationen wie die OECD (2007), die UNESCO (1994, 2008) oder auch die Europäische Kommission (EADSNE) setzen sich seit langer Zeit für den Ausbau inklusiver Bildung ein (vgl. Powell/Edelstein/Blanck 2016, S. 228). Darüber hinaus basieren Integrations- bzw. Inklusionsbestrebungen von Schülerinnen und -schülern im schulischen Bereich auf sozialen Behinderungsmodellen, die darauf fokussieren, behindernde Umweltbedingungen in Regelschulen zu beseitigen. Diese Perspektive wird verstärkt durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von behinderten Menschen (vgl. UN 2006). Wenngleich inklusive Bildung in der öffentlichen Debatte umstritten ist, wird durch den menschenrechtlichen Anspruch die Zuweisung zu Förderschulen zumindest stark infrage gestellt, wenn nicht vollständig delegitimiert (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Behinderungsklassifikation als Selektionsinstrument ist zu erwarten, dass die Feststellung einer Behinderung in

55 Im Gegensatz zur Förderdiagnostik (vgl. Eberwein 2009).

der Berufsberatung grundsätzlich eher dazu führt, dass Jugendliche mit „Lernbehinderung“ in segregierte Maßnahmen überwiesen werden – also in einen der Förderschule äquivalenten vermeintlichen „Schonraum“ – wie z. B. die WfbM, Reha-BVB oder Fachpraktikerausbildungen (in Rehabilitationseinrichtungen). Befördert werden könnte dies durch Rollenvorstellungen – ähnlich der aus dem schulischen Bereich – die eine besondere Zuständigkeit der Reha-Beratung für Jugendliche von Förderschulen vorsehen, welche aufrechterhalten werden muss. Hätten dagegen menschenrechtliche Ansprüche auf inklusive Bildung Geltung, würden wahrscheinlich auch verstärkt reguläre (betriebliche oder außerbetriebliche) Ausbildungen mit geeigneten Hilfsmitteln in Betracht gezogen, die bessere Verwertungschancen auf dem Arbeitsmarkt bieten. Insbesondere, wenn diese mit sozialen Behinderungsvorstellungen einhergehen, die auf die Beseitigung behindernder Faktoren in der Umwelt abzielen. Dies wäre auch in Einklang mit der o. g. formalen Vorgabe für die Zuweisungsprozesse. Während die Zuweisung zu segregierten Maßnahmen – insbesondere zu Fachpraktikerausbildungen – zu einer Fortsetzung der Benachteiligung der Jugendlichen führen würde, würde die Förderung regulärer Maßnahmen und insbesondere Ausbildungen die Benachteiligung der Jugendlichen kompensieren.

Nachdem in diesem Abschnitt vorgestellt wurde, welche z. T. konfligierenden Anforderungen und Deutungsangebote es in der Umwelt der Agenturen an die Klassifizierungs- und die Zuweisungsprozesse geben kann, soll nun empirisch rekonstruiert werden, wie die „Institution Berufsberatung“ tatsächlich aussieht. Zu diesem Zweck werden zunächst die Analysestrategie und anschließend die Daten sowie die Fallauswahl vorgestellt.

8.2 Analysestrategie

Um herauszufinden, wie die „Institution Berufsberatung“ empirisch aussieht, wird hier ein rekonstruktives Verfahren gewählt. Ziel eines solchen ist nicht das Aufstellen allgemeiner Gesetze, sondern das Aufzeigen von Mechanismen, also davon,

„[...] wie bestimmte Elemente ineinandergreifen und so zu einem spezifischen Resultat führen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2009, S. 318).

Solche lassen sich nicht statistisch beschreiben, sondern müssen auf Basis von Fallstudien rekonstruiert werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 84). Das hier gewählte Vorgehen basiert auf der Analyse von Experteninterviews als offene Leitfadeninterviews, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010) ausgewertet wurden.

Experteninterviews als offene Leitfadeninterviews sind für das Untersuchungsziel aus verschiedenen Gründen besonders geeignet (vgl. Gläser/

Laudel 2010): Zunächst zeichnen sich Expertinnen und Experten dadurch aus, dass sie über ein Spezialwissen verfügen, welches nicht allen Personen gleichermaßen zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 12; siehe auch Meuser/Nagel 2009, S. 37, 47; Bogner/Menz 2009, S. 73). Bei diesem Spezialwissen handelt es sich um eine Wissenskonfiguration, die sowohl technisches als auch Prozess- und Deutungswissen enthält. Technisches Wissen umfasst z. B. besonderes Fachwissen, während Prozesswissen solches über bestimmte Handlungsabläufe und Routinen beinhaltet. Deutungswissen wiederum bezieht sich auf Sichtweisen, Ideen und Interpretationen (vgl. Bogner/Menz 2009, S. 70 ff.). Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen wird deutlich, dass alle drei Wissensformen für die Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ relevant sind, da sie Wissen über die drei Säulen einer Institution enthalten. Wer konkret als Experte/Expertin betrachtet werden kann, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse ab, ist aber nicht beliebig: Expertinnen und Experten zeichnen sich in Abgrenzung zu Laien dadurch aus, dass ihr Wissen praxiswirksam ist, da es die Bedingungen, unter denen andere Akteure handeln, mit strukturiert (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 37 f.; Bogner/Menz 2009, S. 73 f.). Darüber hinaus sind Experteninterviews auch deshalb besonders geeignet, da sie laut Meuser und Nagel (2009, S. 47) institutionelle Grenzen der Handlungsmöglichkeiten von Funktionsträgerinnen und -trägern fokussieren. Im Fall der Berufsberatung verfügen – wie oben beschrieben – sowohl die U25- und Reha-Beraterinnen und -Berater als auch die Berufspsychologinnen und -psychologen über das genannte Spezialwissen sowie die Praxiswirksamkeit, da sie maßgeblich am Berufsberatungsprozess beteiligt sind. Deshalb wurde eine Auswahl dieser Gruppen interviewt.

Da es sich bei der hier vorliegenden Untersuchung um eine theoriegeleitete Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ handelt, wurde basierend auf der oben dargestellten Theorie ein Leitfaden für die Experteninterviews entwickelt. Im Interview diente er als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen, um sicherzustellen, dass relevante Themengebiete abgedeckt wurden (vgl. Abschnitt 13.3.1 im Online-Anhang).⁵⁶ Um den Einstieg in das Gespräch zu erleichtern und eine erste Vorstellung vom (professionellen) Hintergrund der Befragten zu erhalten, wurden alle Interviewpartnerinnen und -partner zunächst danach gefragt, wann und wie sie zur Agentur für Arbeit gekommen waren. Danach wurde – sofern die Befragten einverstanden waren – ein Aufnahmegerät eingeschaltet. Bei der Konstruktion des Leitfadens musste bedacht werden, dass insbesondere Prozess- und Deutungswissen nicht ohne weiteres expliziert werden kann, da dieses nicht oder nur teilweise reflexiv verfügbar ist (vgl. Meuser/Nagel 2009; Froschauer/Lueger 2009). Zudem ist es aufgrund des Bestrebens,

56 Der Leitfaden wurde flexibel gehandhabt und je nach Befragungsgruppe etwas angepasst, da nicht alle Themenkomplexe für alle Gespräche (differenziert nach Funktion und hierarchischer Stellung des oder der Befragten) gleichermaßen relevant waren.

sozial erwünschte Antworten zu geben, unwahrscheinlich, dass Gatekeeper zu-
geben würden, sollten ihre Handlungen bestimmte Gruppen benachteiligen (vgl.
Wells 2013, S. 8). Um dennoch auf Prozess- und Deutungswissen zugreifen so-
wie implizite Handlungsstrategien und Entscheidungskriterien rekonstruieren
zu können, sollten deshalb Beispielerzählungen angeregt werden (vgl. Meuser/
Nagel 2009, S. 50 ff.; siehe auch Froschauer/Lueger 2009, S. 246 f.). Zu diesem
Zweck, wurden die Befragten schon zu Beginn des Interviews gebeten, sich an
die letzte Jugendliche oder den letzten Jugendlichen zu erinnern, mit der oder
dem sie eine Beratung durchgeführt hatten, und – natürlich ohne Nennung eines
Namens o. ä. – zu beschreiben, wie der Beratungsprozess oder Begutachtungs-
prozess abgelaufen war.⁵⁷

Für die Auswertung der Experteninterviews wurde schließlich die Methode
der theoriegeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010,
S. 13) gewählt. Diese bietet den Vorteil, dass die Analyse zunächst aufgrund von
theoretisch explizierten Kategorien vorgenommen wird. Gleichzeitig aber eine
grundsätzliche Offenheit besteht, diese während des Prozesses der Auswertung
induktiv zu erweitern. Die qualitative Inhaltsanalyse gliedert sich laut Gläser und
Laudel (ebd., S. 202 ff.) in vier Schritte: 1. Die Vorbereitung der Extraktion, 2.
die Extraktion und darauf aufbauend dann 3. die Aufbereitung und 4. Auswer-
tung der Daten. Zur Vorbereitung der Extraktion gehören u. a. die Entwicklung
eines theoretisch hergeleiteten Auswertungsrasters (siehe Abschnitt 13.3.2 im
Online-Anhang) sowie die Transkription der Interviews. Anschließend folgt die
Extraktion. Bei dieser kann das Kategoriensystem während des gesamten Aus-
wertungsprozesses angepasst und erweitert werden.⁵⁸ Ferner stehen die Merk-
malsausprägungen der Variablen nicht von vornherein fest, sondern werden
erst im Verlauf der Auswertung generiert. Dies geschieht durch deren verbale
Beschreibung. Bei der Extraktion wird das gesamte Material berücksichtigt und
gleichbehandelt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 204). Im Anschluss werden die ex-
trahierten Inhalte dort zusammengefasst, wo es inhaltlich möglich ist.

In dieser Untersuchung wurde basierend auf den oben explizierten theo-
retischen Erwartungen ein Analyseraster für die Auswertung entwickelt (vgl.
Abschnitt 13.3.2 im Online-Anhang) und die Interviews transkribiert. Darauf
basierend wurde die Extraktion folgendermaßen umgesetzt: Die in den Inter-
views genannten Textpassagen wurden zunächst verbal beschrieben und dann

57 Interessanterweise wurde diese Frage von den Interviewpartnern und -partnerinnen zu-
nächst fast nie konkret mit Bezug auf einen Fall beantwortet, sondern es folgten häufig
Erzählungen darüber, wie der Beratungsprozess *typischerweise* abläuft bevor Beispielerzäh-
lungen zu einzelnen Jugendlichen gebracht wurden. Dies gibt einen ersten Hinweis auf eine
starke Institutionalisierung.

58 Um eine einheitliche Auswertungsstrategie zu gewährleisten, wurden zudem sogenannte
Extraktionsregeln aufgestellt, an denen sich die an der Auswertung beteiligten Personen
orientieren können (vgl. Gläser/Laudel 2010).

entlang der von Scott (1995) differenzierten drei Säulen bzw. in Abschnitt 8.1 herausgearbeiteten Inhalte kategorisiert und – sofern es direkte Hinweise dazu gab – auch bezüglich ihrer Legitimität aus Sicht der Befragten. Dabei zeigte sich, dass das Analyseraster für die Auswertung gut geeignet war, da es einerseits ausreichende Anhaltspunkte bot, nach welchen Inhalten in den transkribierten Interviewtexten gesucht werden konnte, andererseits ermöglichte es aufgrund seiner Offenheit auch unerwartete Inhalte zu fassen. Anschließend wurden die Extrakte nach inhaltlicher Ähnlichkeit zusammengefasst. In einem weiteren Schritt wurden diese dann entlang der Entscheidungsprozesse geordnet und hinsichtlich ihres Geltungsbereichs (siehe weiter unten in diesem Abschnitt) sowie der Handlungsspielräume und Wirkung auf die Kompensation und Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern interpretiert (siehe Ergebnisse).

Die Zusammenfassungen der Inhalte sind als idealtypisch zu verstehen, da sie auf Gemeinsamkeiten fokussieren und die Aussagen nicht in all ihren Facetten abbilden. Dies hilft, Strukturen zu entdecken, die für die hier interessierenden Entscheidungsprozesse relevant sind (siehe auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 331). An dieser Stelle soll auch noch mal darauf hingewiesen werden, dass die Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ und mit dieser verknüpften Prozesse *keine* Rekonstruktion konkreter Entscheidungsprozesse darstellt. Identifiziert wurde, wie die Regeln, Vorstellungen u. ä. aussehen, vor deren Hintergrund die konkreten Entscheidungsprozesse ablaufen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 146). Um den Lesefluss bei der Ergebnisdarstellung nicht zu stören, werden als Textbelege im Folgenden lediglich die Nummern angegeben, die für die Zusammenfassung mehrerer Extrakte vergeben wurden (z. B. E3 für die Zusammenfassung Nummer 3). Aussagen von einzelnen Interviewten werden nur gelegentlich als vereinzelte Textbelege herangezogen, die der Illustration oder Darstellung von Details dienen, die nur in einzelnen Interviews genannt wurden. Diese werden explizit als solche ausgewiesen. Sie sind daran erkennbar, dass die Quellenangabe z. B. folgendermaßen aussieht: Reha02_AG02_38. Die Angabe bedeutet, dass es sich um das zweite Interview mit einem oder einer Reha-BeraterIn in der zweiten der besuchten drei Agenturen handelt und das Text-Extrakt mit der Nummer 38 handelt. Das Kürzel „RehaTL“ zu Beginn der Quellenangabe bedeutet, dass es sich um einen Teamleiter oder eine Teamleiterin des Teams Reha handelt, RD steht für die Regionaldirektion und BPS für den Berufspsychologischen Service (zur Fallauswahl s. u.).

Darüber hinaus wurden verschiedene Maßnahmen der Gütesicherung ergriffen. Flick (2007, Kapitel 28) betont, dass die Diskussion der Güte einer Untersuchung wichtig ist, damit Leserinnen und Leser ihre Glaubwürdigkeit beurteilen können. Die Gütekriterien quantitativer statistischer Verfahren sind gemeinhin als Reliabilität und Validität bekannt und anerkannt. Mit Blick auf Qualitätskriterien für qualitative Untersuchungen kann die Frage nach Güte-

kriterien nicht so eindeutig beantwortet werden. Generell werden drei unterschiedliche Standpunkte vertreten: Der erste besagt, dass quantitative Qualitätskriterien auf qualitative Untersuchungen übertragen werden sollten. Dies scheint jedoch aufgrund der Vielfalt qualitativer Methoden sowie des zugrundeliegenden interpretativen Paradigmas, das nicht von objektiven Messungen, sondern der Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit ausgeht, nicht angemessen. Eine zweite Herangehensweise lehnt Qualitätskriterien für qualitative Untersuchungen vollständig ab. Auch dieser Standpunkt wird hier nicht geteilt, da Glaubwürdigkeit für die Legitimität von Forschungsergebnissen zentral ist. Ein dritter Standpunkt besagt, dass qualitative Methoden eigener Gütekriterien bedürfen, die ihren wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ausgangspunkten angemessen sind. Als besonders wichtig wird hier die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* hervorgehoben: Durch die umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses wird der Leser oder die Leserin in die Lage versetzt, sich ein eigenständiges Bild davon zu machen, wie der Forscher oder die Forscherin zu den präsentierten Ergebnissen gelangt ist und wie vertrauenswürdig sie sind (vgl. Steinke 2000).

Letzteres wird hier angestrebt: Nachdem der Erhebungsprozess und das Auswertungsverfahren bereits vorgestellt sowie auf den Interviewleitfaden und das Analyseraster im Online-Anhang verwiesen wurde, wird im nächsten Abschnitt die Fallauswahl beschrieben. Darüber hinaus verweist Steinke (2000, S. 324 ff.) auf die Bedeutung der Interpretation in Gruppen, um die Qualität einer Untersuchung zu gewährleisten. In dieser Untersuchung wurde entsprechend eine zweite Person an der Auswertung beteiligt, die zunächst ein Interview insgesamt sowie ausgewählte Passagen weiterer Interviews extrahierte.⁵⁹ Die Ergebnisse dieser beiden voneinander unabhängigen Extraktionen wurden anschließend verglichen und gemeinsam diskutiert, wobei sich eine weitgehende Übereinstimmung der Extraktionen und ihrer Zuordnungen zeigte.

8.3 Daten

Im Folgenden wird vorgestellt, wie die Expertinnen und Experten ausgewählt wurden, mit denen die Interviews durchgeführt wurden. Während standardisierte statistische Verfahren oftmals das Ziel verfolgen, von einer Stichprobe auf eine Population zu schließen, besteht dieser Anspruch bei sogenannten qualitativen Verfahren nicht. Dennoch zielen auch diese darauf ab, Ergebnisse zu produzieren, die bis zu einem gewissen Grad generalisiert werden können. Entscheidend dafür, dass dies trotz der sehr kleinen Fallzahlen möglich ist, ist die

59 Ich danke Johannes Wagner, welcher mich bei der Auswertung der Interviews im oben beschriebenen Sinne unterstützt hat.

Fallauswahl. Diese soll so erfolgen, dass eine Gruppe von Fällen repräsentiert wird, für die der herausgearbeitete Mechanismus gilt. Dies beinhaltet Aussagen dazu, in welchem Kontext die beschriebenen Mechanismen identifiziert wurden, damit in welchem Verhältnis die untersuchten zu den nicht-untersuchten Fällen stehen und inwiefern von einer über den Fall hinausgehenden Bedeutung des Mechanismus auszugehen ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, Kapitel 4 und 6).

Bei der Fallauswahl mussten vor diesem Hintergrund verschiedene Dinge berücksichtigt werden: Bei der hier angestrebten Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ muss reflektiert werden, welche Reichweite ihre Elemente haben, also inwiefern sie agenturspezifisch oder agenturübergreifend institutionalisiert sind. Bereits der Forschungsstand verweist auf die Bedeutung regionaler Gegebenheiten im Umfeld der Agenturen für Arbeiten, die die Zuweisungspraktiken beeinflussen können. Diese können mit unterschiedlichen Anforderungen aus dem organisationalen Feld einhergehen und unterschiedlich verarbeitet werden, was in divergierenden Institutionen resultiert. Wenngleich Institutionalisierungsprozesse, die der Institution vorgelagert sind, in diesem Beitrag nicht im Fokus stehen, ist ein Verständnis dieser dennoch wichtig, um zu verstehen, welche Reichweite eine Institution haben kann, die sich auf der Ebene einer Organisation herausbildet. Daher soll dies kurz dargestellt werden.⁶⁰

Theoretisch sind aus neo-institutionalistischer Sicht sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in den Strukturen und Abläufen der Berufsberatung zwischen verschiedenen Agenturen für Arbeit möglich. Erstere entstehen im Rahmen isomorpher Prozesse durch Mimetik, normativen Druck oder Zwang (vgl. DiMaggio/Powell 1991).⁶¹ Zu mimetischen Angleichungsprozessen tendieren Organisationen insbesondere dann, wenn ihre Ziele bzw. Verfahren wie sie diese erreichen können, unklar sind. Vor dem Hintergrund der bisherigen Darstellung ist davon auszugehen, dass die Agenturen sich in ihren Prozessen und den dazu zur Verfügung stehenden Legitimationsstrukturen angeglichen haben. Ferner beeinflussen sich möglicherweise die verschiedenen Agenturen gegenseitig. Da sie die gleichen Dienstleistungen und Güter zur Verfügung stellen sollen, werden auch ihre Ergebnisse und Abläufe vergleichbar. Ausgangspunkt solcher Isomorphien könnten bei den Agenturen für Arbeit beispielsweise agenturübergreifende Dienstbesprechungen sein, von denen Ostendorf (2005, S. 285) berichtet, oder die standardisierte Ausbildung der Berater und Beraterinnen. Ferner könnte der o.g. normative Druck durch die pädagogischen Professionen zu agentur-

60 Ostendorf (2005, S. 370 f.) stellte fest, dass die von ihr untersuchten Berufsberatungen trotz zentraler einheitlicher Vorgaben unterschiedliche Organisationsstrukturen und Verfahrensweisen hatten.

61 Die Angleichung dient dabei der Reduktion von Unsicherheit (Meyer/Rowan 1977; Janßen 2008, S. 111 f.).

übergreifend institutionalisierten Regeln führen – schließlich gibt es nach wie vor in allen Bundesländern ein Förderschulsystem und Professionsverbände, die u. a. für die gesonderte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit „Lernbehinderung“ eintreten (vgl. Pfahl 2011; Blanck/Edelstein/Powell 2013).

Gleichzeitig sind aber auch systematische regionale oder Bundesländer-Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung der „Institution Berufsberatung“ denkbar: Möglicherweise beeinflussen die Situation auf dem regionalen Lehrstellenmarkt ebenso wie die Rekrutierungspraktiken von Betrieben die Handlungsmöglichkeiten der Berufsberatung. Mit dieser Überlegung stehen auch die Erkenntnisse in Einklang, dass die Zuweisungsprozesse von Jugendlichen zu Maßnahmen aufgrund von Unterschieden im regionalen Angebot an Maßnahmeplätzen sowie dem Angebot an Ausbildungsplätzen differieren könnten (siehe Abschnitt 4.2). Da die Ausgestaltung des (Förder-)Schulsystems in Deutschland föderal organisiert ist, könnten Unterschiede zwischen Agenturen auch auf unterschiedliche Strategien und normativen Druck der sonderpädagogischen Profession und der Ausgestaltung der Beschulung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückzuführen sein (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013; Blanck 2014). Dies muss bei der Fallauswahl und bei der Rekonstruktion der „Institution Berufsberatung“ berücksichtigt werden.

Um die „Institution Berufsberatung“ rekonstruieren zu können, wurden qualitative Experteninterviews in einer Regionaldirektion sowie drei Agenturen geführt, über die agenturspezifische aber auch agenturübergreifende Bestandteile der Institution abgebildet werden können. Insgesamt wurden Interviews mit 16 ExpertInnen geführt.⁶² (Da sich in den Aussagen der Befragten keine systematischen Geschlechterunterschiede ausmachen ließen, wird im Folgenden immer von „BeraterIn“ bzw. „BeraterInnen“ oder „PsychologIn“ bzw. „PsychologInnen“ ohne weitere geschlechtliche Differenzierung gesprochen, um eine weitestgehende Anonymität der Befragten zu garantieren.) Die konkrete Auswahl und Befragung von BeraterInnen und PsychologInnen erfolgte in mehreren Schritten: Um den Interviewleitfaden auf seine Angemessenheit für die Untersuchung zu überprüfen und sicherzustellen, dass die praxiswirksamen „ExpertInnen“ richtig identifiziert wurden, wurden *im ersten Schritt* zwei Interviews mit einem/einer BerufspsychologIn sowie einem/einer Reha-BeraterIn einer städtischen Agentur in einem deutschen Stadtstaat geführt. Die Auswahl der Agentur hatte pragmatische Gründe: Es konnte auf unkomplizierte Weise ein Kontakt zur Agenturleitung und darüber zu den beiden InterviewpartnerInnen hergestellt werden. Sowohl die Gestaltung des Interviewleitfadens als auch die

62 Kein Zugriff bestand auf interne Dienstlerasse, da diese – wie von Seiten mehrerer InterviewpartnerInnen auf Nachfrage erwähnt – nicht weitergegeben werden dürfen. Laut Ostendorf (2005, S. 284) sind diese jedoch auch von sekundärem Interesse, da die formale Organisation von der Bundesagentur vorgegeben ist.

Identifikation der ExpertInnen erwiesen sich während der Interviews als dem Untersuchungsgegenstand angemessen.

Im zweiten Schritt folgte dann die Befragung von BeraterInnen sowie BerufspsychologInnen in zwei Agenturen eines süddeutschen Bundeslands sowie der zuständigen Regionaldirektion. Die Auswahl des Bundeslands folgte verschiedenen Überlegungen: Agenturspezifische Regeln werden aus theoretischer Sicht insbesondere dann erwartet, wenn sich diese in Bundesländern mit unterschiedlich ausgestalteten Förderschulsystemen befinden, oder wenn es zwischen Agenturen systematische Unterschiede in der regionalen Ausbildungsmarktsituation gibt. Inwiefern die Ausgestaltung des Förderschulsystems mit der „Institution Berufsberatung“ zusammenhängt, konnte vorab nicht eruiert werden. Der Stadtstaat, in dem die ersten beiden Interviews geführt wurden, zeichnet sich durch eine lange Geschichte schulischer Integration aus. In den meisten Bundesländern gibt es jedoch bis heute ein stabiles Förderschulsystem, so dass die Mehrheit der Bundesländer eher durch den Einbezug eines solchen repräsentiert wird. Zudem zeigen sich deutliche Unterschiede im Angebot an Ausbildungsstellen zwischen Bundesländern und Agenturbezirken (BIBB 2014, S. 68). Da es denkbar wäre, dass die Möglichkeiten der Berufsberatung, Förderschülerinnen und -schüler auf betriebliche Ausbildungsplätze zu vermitteln, in solchen Regionen besser ist, in denen mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, wurde ein Bundesland mit vergleichsweise vielen offenen Ausbildungsplätzen pro gemeldetem Bewerber oder gemeldeter Bewerberin ausgewählt. Über den Einbezug von Agenturen in Regionen mit gutem Ausbildungsstellenangebot kann gewissermaßen „kontrolliert“ werden, dass z. B. eine Überweisung von Förderschülerinnen und -schülern in das Übergangssystem nicht einzig darauf zurückzuführen ist, dass es in der regionalen Umwelt der Agenturen keine freien betrieblichen Ausbildungsstellen gibt. Beides war in dem Bundesland gegeben. Rekrutierungspraktiken von Betrieben unterscheiden sich zudem zwischen Stadt und Land, wobei Jugendliche auf dem Land bessere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. z. B. Beicht/Ulrich 2008, S. 7). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde entschieden, Interviews in einer städtischen und einer ländlichen Agentur durchzuführen, um so ggf. Unterschiede zwischen den Agenturen abbilden zu können.

In den beiden Agenturen wurden insgesamt 11 Personen befragt: zwei TeamleiterInnen der Teams Reha/SB und ein/e LeiterIn eines U25-Teams, sechs BeraterInnen aus den Teams Reha/SB sowie zwei BerufspsychologInnen. Da der Berufspsychologische Service in der ländlichen Agentur am Tag der Interviews nicht erreichbar war, wurde die Befragung einige Zeit später nachträglich am Telefon geführt.⁶³ Darüber hinaus wurde noch ein weiteres Interview mit zwei

63 Dabei wurde der Kontakt allerdings zu einer/einem BerufspsychologIn vermittelt, der/die nicht direkt in der ländlichen Agentur arbeitete, sondern der/die stellvertretende LeiterIn

MitarbeiterInnen des Teams Reha/SB der zuständigen Regionaldirektion geführt. Hierdurch konnten wertvolle Einblicke in agenturübergreifende Vorgaben für die Entscheidungsprozesse gewonnen werden. Zwei Interviews – eines mit Reha-BeraterInnen und das bei der Regionaldirektion – wurden mit jeweils zwei Personen gleichzeitig geführt. Da nach der Auswertung der Interviews einige Unklarheiten im Hinblick auf die im Berufspsychologischen Service eingesetzten Testverfahren deutlich wurden, wurde nachträglich ein weiteres telefonisches Interview mit einem/einer Berufspsychologin/en einer übergeordneten Stelle geführt, um offene Fragen dazu klären. Dieses wird im Folgenden als BPS04 gekennzeichnet.⁶⁴

Bei allen Befragten handelte es sich um erfahrene MitarbeiterInnen der jeweiligen Agenturen für Arbeit. Der generelle Fokus bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen auf Reha- und nicht U25-BeraterInnen, ergab sich daraus, dass sich bereits im Forschungsstand sowie bei den beiden Vorgesprächen abzeichnete, dass diese vorrangig mit der Beratung von Förderschülerinnen und -schülern betraut sind. Darüber hinaus hatten viele der Reha-BeraterInnen zunächst in den Teams U25 als BeraterIn gearbeitet und konnten daher auch über deren Aufgaben und die Rollenverteilung zwischen Reha und U25 Auskunft geben.

Bei der oben beschriebenen Zusammenfassung von Extrakten wurde der Geltungsbereich bestimmter Inhalte überprüft und ggf. angepasst: Wenngleich die Häufigkeit der Nennungen bestimmter Inhalte in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010) bei der Interpretation der Interviews keine Rolle spielt, wurde diese hier insofern berücksichtigt, dass für die Zusammenfassung einzelner Extrakte bei der Festlegung des Geltungsbereichs darauf geachtet wurde, ob die Aussagen von mehr als einer Person und ob sie von Personen in mindestens zwei der drei Agenturen gemacht wurden. Wurden Inhalte von Personen verschiedener Agenturen geäußert, wurde der Geltungsbereich auf „agenturübergreifend“ festgelegt. Wurden sie nur in einer Agentur, aber von mehreren Personen geäußert, wurde der Geltungsbereich auf „agenturspezifisch“ festgelegt. Da im Stadtstaat lediglich zwei Interviews geführt wurden, ist unklar, welchen Geltungsbereich die Aussagen der beiden Befragten mit Blick auf ihre Agentur oder auch den Agenturbezirk haben. Sie werden daher in der Ergebnisdarstellung nur dann berücksichtigt, wenn sich Übereinstimmungen

des Berufspsychologischen Services im Agenturverbund war, zu dem die ländliche Agentur gehörte. Dass diese/r Psychologe/Psychologin nicht direkt zu der ausgewählten Agentur gehörte, erschien aber nicht von Nachteil, da er/sie auch im ländlichen Raum tätig war und zudem durch die stellvertretende Leitung im Agenturverbund über besonderes Wissen über agenturübergreifende Regeln verfügen konnte.

64 Da es sich lediglich um ein kurzes Protokoll des Gesprächs handelt, wurden keine eigenen Extraktnummern vergeben.

mit den Aussagen der Befragten aus dem anderen Bundesland ergaben und so zum Geltungsbereich „agenturübergreifend“ beitrugen.

In den folgenden Abschnitten sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden. Dabei werden hauptsächlich agenturübergreifende Inhalte berichtet, da sich keine für die hier präsentierten Entscheidungsprozesse relevanten agenturspezifischen Regelungen herauskristallisierten. Es handelt sich dabei wiederum um eine idealtypische Darstellung: Weber (1922/1982, S. 191) schreibt bezüglich der Bildung des Idealtypus:

„Er wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde.“

Einzelfallentscheidungen der BeraterInnen und BerufspsychologInnen können entsprechend selbstverständlich von dem hier dargestellten idealtypischen Ablauf und den Legitimationsmustern abweichen. Sie müssen jedoch im Verhältnis zur Institution getroffen werden, so dass diese auch für Einzelfallentscheidungen relevant ist.

8.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Die Abschnitte sind so aufgebaut, dass sie zunächst erläutern, wie die Praxis der Klassifizierung bzw. Zuweisung abläuft und legitimiert wird. Abschließend wird diskutiert, welche Entscheidungsspielräume vor dem Hintergrund der dargestellten Prozesse verbleiben und was sich daraus für die Fortsetzung oder Kompensation der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern ergibt.

Als ein allgemeines Ziel der Beratung betrachten es die Befragten, dass sich der Beratungsprozess an den Wünschen und Zielen des oder der Einzelnen orientiert (E10) und die Wünsche und Neigungen der Jugendlichen berücksichtigt werden sollen, um gute Anschlussmöglichkeiten zu entwickeln (E15). Die „Institution Berufsberatung“ schränkt die formal gegebenen Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung jedoch erheblich ein und führt zu einer starken Strukturierung und damit Standardisierung der Entscheidungsprozesse, welche viele agenturübergreifend institutionalisierte Elemente enthält. Die Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse laufen dabei nicht unabhängig voneinander ab und sind stark von der Feststellung einer Behinderung abhängig. Die Prozesse, sowie die damit verknüpften Regeln, Vorstellungen und Legitimationsmuster sollen hier dennoch zunächst getrennt dargestellt werden, um ein besseres Verständnis dieser zu ermöglichen.

8.4.1 Klassifizierung von Förderbedürftigkeit und Behinderung

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Klassifizierung von Behinderung bei Förderschülerinnen und -schülern im Berufsberatungsprozess abläuft. Die Auswertung der Interviews machte deutlich, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besucht haben, auch in der Berufsberatung überwiegend als lernbehindert klassifiziert werden. Die Kategorie „Lernbehinderung“ wird damit weitgehend aus der Schule übernommen – entgegen der formalen Vorgabe, dass dies nicht geschehen soll. Legitimiert wird das Vorgehen insbesondere durch medizinische Lernbehinderungsmodelle, die eine große Übereinstimmung mit denen aus dem schulischen Bereich haben, die Rollenverteilung von Reha- und U25-Beratung, Gutachten von Förderschullehrerinnen und -lehrern sowie die psychologische, intelligenzbasierte Diagnostik des Berufspsychologischen Service.

Der Klassifizierungsprozess von Lernbehinderung beginnt bereits während der Schulzeit mit der Berufsorientierung. Die BeraterInnen sind hierfür festen Schulen zugeordnet, für die sie zuständig sind (E83). Die Reha-BeraterInnen führen dabei routinemäßig die Berufsorientierung an den Förderschulen durch und sind die AnsprechpartnerInnen für deren Schülerschaft bei den Agenturen für Arbeit (E5a). Die U25-BeraterInnen sind dagegen für Regelschulen zuständig (E86). Es hat sich damit eine Rollenverteilung wie die im Schulsystem zwischen Regel- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen herausgebildet. Dies ist bedeutsam, da theoretisch erwartet wurde, dass die Zuständigkeit der Reha-Beratung für die Förderschulen die Zuweisung zu segregierenden Maßnahmen wahrscheinlicher macht (siehe Abschnitt 8.1.3). Tatsächlich entfaltet die Rollenverteilung ihre Wirkung bereits bei der Klassifizierung einer Behinderung. Hintergrund der Arbeitsteilung ist die Annahme, dass sich die Gruppe der in der Schule als lernbehindert etikettierten Schülerinnen und Schüler mit derjenigen überschneidet, die eine Behinderung im Sinne der Sozialgesetzgebung aufweisen: Die Vermutung, dass eine Lernbehinderung vorliegt, besteht aus Sicht der Befragten immer dann, wenn ein Jugendlicher oder eine Jugendliche eine Förderschule „Lernen“ besucht hat (E55). Aufgrund ihrer Spezialisierung in der Beratung von Jugendlichen mit Lernbehinderung müssten Förderschülerinnen und -schüler daher durch die Reha-BeraterInnen betreut werden (E86). Schülerinnen und Schüler von Regelschulen werden nur dann auf eine Lernbehinderung hin überprüft, wenn „etwas kritisch sein könnte“. Dies ist aus Sicht der BeraterInnen z. B. der Fall, wenn es Hinweise darauf gibt, dass sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (weil die Jugendlichen, ihre Eltern oder Lehrer darauf hinweisen), sie sehr schlechte Schulnoten haben (insbesondere in Mathe und Deutsch), sie bereits mehrfach Klassenstufen wiederholt haben oder sie schwer in eine reguläre Ausbildung vermittelt werden könnten (Hinweis wären hier z. B. negative Rückmeldungen aus Praktika in einfachen Berufen) (E51).

Gerechtfertigt wird die Gleichsetzung des Förderschulbesuchs (aber auch eines sonderpädagogischen Förderbedarfs) mit dem Vorliegen einer Behinderung im Sinne des SGB unter Rückgriff auf Vorstellungen von Lernbehinderung, die große Übereinstimmung mit den medizinischen Modellen aus dem schulischen Bereich aufweisen: So wird angenommen, dass Jugendliche mit Lernbehinderung eine für ihr Alter unterdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit aufweisen (E26), welche einem Entwicklungsrückstand von zwei bis vier Jahren entspräche (E22). Diese äußere sich darin, dass sie sich Dinge nicht gut merken könnten und ihnen diese mehrfach erklärt werden müssten, weshalb sie länger zum Lernen bräuchten (E28). Ferner würden sie sich schwertun, komplexe Zusammenhänge zu begreifen und seien nicht oder kaum zu Transferleistungen und selbstständigem Arbeiten, Planen und Anwenden von Gelerntem in der Lage (E31; E62). Die genannten Schwierigkeiten und Einschränkungen werden zudem als *dauerhaft* betrachtet (E20). Der Entwicklungsrückstand sei nicht aufzuholen, bestehe ein Leben lang und vergrößere sich im Lebensverlauf möglicherweise sogar (E22). Soziale Faktoren wirkten zwar mit diesen Einschränkungen zusammen, seien aber nicht ursächlich für eine Lernbehinderung (E18). Die Bedeutung von medizinischen Modellen verdeutlicht auch die Sichtweise, Lernbehinderung sei das Ergebnis der Vererbung von (geringer) Intelligenz (E18). Als Beleg hierfür wird z. B. angeführt, dass bei manchen der Förderschülerinnen und -schülern, schon die Eltern „in der Förderung drin“ waren, und diese auch weiterhin Schwierigkeiten mit komplexen Planungen wie dem Finden von Ausbildungsstellen hätten (Reha02_AG02_101). Wenngleich erwähnt wird, dass Förderschülerinnen und -schüler überwiegend aus sozialbenachteiligten Familien kommen (E65), wird dies aber nicht weiter mit Blick auf Diskriminierungsprozesse thematisiert.

Zwar wird *nicht* grundsätzlich davon ausgegangen, dass der Besuch der Förderschule vollständig mit dem Vorliegen einer Lernhinderung gleichgesetzt werden kann. Auch an Förderschulen könne es Jugendliche geben, die nur *lernbeeinträchtigt* seien (E56). Der konkrete Anteil der tatsächlich Lernbehinderten – im Gegensatz zu Lernbeeinträchtigten – an Förderschulen sei durch die jeweilige Schulpolitik sowie die einzelne Schule und ihr Umfeld beeinflusst (E56). Ferner gebe es auch an anderen Schulformen Jugendliche mit Lernbehinderung (E30). Dass Förderschülerinnen und -schüler nicht lernbehindert seien, sei aber nur bei einem geringen Prozentsatz der Jugendlichen der Fall (E55). Schließlich könnten Lernbehinderungen und Lernbeeinträchtigungen nicht immer klar auseinandergehalten werden. Es handele es sich vielmehr um abgestufte Phänomene. Lernbeeinträchtigungen seien leichte Ausprägungen von Lernbehinderungen und leichte Lernbehinderungen könnten daher schwer von starken Lernbeeinträchtigungen unterschieden werden (E23).⁶⁵ Die begriffliche Differenzierung delegi-

65 Entsprechend wird bei Förderschülerinnen und -schülern zwischen „schwachen“ auf der einen und „pffiffigen“ bzw. „starken“ auf der anderen Seite unterschieden (E63).

timiert jedoch nicht die weitgehende Gleichsetzung des Förderschulbesuchs mit einer Behinderung im Sinne des SGB. Wenngleich an Förderschulen aus Sicht der Befragten eigentlich ausschließlich Lernbehinderte unterrichtet werden sollten, würden auch Lernbeeinträchtigte aus gutem Grund an diese überwiesen, z. B. weil sie psychisch beeinträchtigt oder verhaltensauffällig seien, ein schwieriges familiäres Umfeld hätten und deshalb an Hauptschulen nicht zu halten seien (E57). Die Feststellung einer Behinderung sei auch für Lernbeeinträchtigte an Förderschulen notwendig, wenn diese Schwierigkeiten im Verhalten, psychische Belastungen oder familiäre Probleme hätten (E29), weil auch solche Jugendlichen die Hilfen der Reha-Beratung bräuchten: Nur mit diesen könnten spätere Ausbildungs- und Maßnahmeabbrüche verhindert werden (E12).

Durch die Vorstellungen von Lernbeeinträchtigten an Förderschulen sowie die für diese notwendigen Hilfen wird explizit die Möglichkeit eröffnet, alle Jugendlichen an Förderschulen als lernbehindert zu etikettieren. Die besondere Zuständigkeit der Reha-Beratung für Förderschülerinnen und -schüler insgesamt wird damit des Weiteren unter Bezugnahme auf die Notwendigkeit ihrer Hilfen legitimiert. Hier findet sich eine weitere Parallele zum schulischen Bereich, in dem das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Notwendigkeit begründet wird, sonderpädagogisch gefördert zu werden.

Wenngleich Förderschülerinnen und -schüler überwiegend als deckungsgleich mit Lernbehinderten betrachtet werden, gibt es formal die Vorgabe, dass eine Behinderung im Sinne des SGB durch Gutachten hinreichend belegt werden muss (s. Abschnitt 3.1). Eine entscheidende Rolle hierfür spielen in der Berufsberatung zum einen die „sonderpädagogischen Gutachten“ von Lehrkräften (E36), da vorgegeben ist, dass die BeraterInnen eng mit diesen zusammenarbeiten und ihre Entscheidungen abstimmen sollen (E88). Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer gelten zudem als legitim, da sie „Langzeitbeobachtungen“ darstellten. In diesen geben die Lehrkräfte eine Einschätzung dazu ab, ob bei einem oder einer Jugendlichen eine Lernbehinderung oder -beeinträchtigung vorliegt (RD_28; Reha02_AG03_99). Ferner geben sie Informationen über den sozialen Hintergrund und das Arbeitsverhalten der Jugendlichen (E32). Vor dem Hintergrund des Wissens, dass die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler bereits vorher an Förderschulen unterrichtet haben und hierfür die schulische Feststellung einer Lernbehinderung notwendig war, wird durch den Einbezug ihrer Einschätzungen wiederum die Fortsetzung der Behinderungsklassifikation wahrscheinlich.

Zusätzlich zu den Gutachten der Lehrerinnen und Lehrer greifen die BeraterInnen auf solche des Berufspsychologischen Service zurück. Obwohl die BeraterInnen formal die Entscheidung über das Vorliegen einer Behinderung treffen (E84), ist die Einschätzung des Berufspsychologischen Services das Hauptkriterium für die Feststellung einer Lernbehinderung (E35). Legitimiert wird dies dadurch, dass die Einschätzung der PsychologInnen aus Sicht der BeraterInnen

durch objektive, psychologische Testverfahren fundiert und daher kaum anzuzweifeln ist (E99). Der Berufspsychologische Service wird routinemäßig direkt beim ersten individuellen Beratungsgespräch eingeschaltet, um die Jugendlichen zu begutachten (E48). Ihrem Rollenverständnis nach sehen sich die BerufspsychologInnen als EinzelfallbetrachterInnen, die die Möglichkeit haben, für die Jugendlichen neue Weichen zu stellen. Insbesondere weil sie die Entwicklung von Jugendlichen, die bisher in ihren Fähigkeiten unterschätzt wurden und fälschlicherweise auf der Förderschule waren, positiv beeinflussen könnten (E116). Ihre Aufgabe sehen sie entsprechend in der Ursachenforschung für Schulversagen (E101). Hierfür wollen sie die Stärken und Schwächen der Jugendlichen analysieren (E100) und feststellen, was diese brauchen und wo ihre Probleme liegen (E117).

Konterkariert wird dieses Selbstverständnis jedoch durch das eigentliche, standardisierte und defizitorientierte Vorgehen: Die psychologische Begutachtung umfasst ein Vor- und Nachgespräch zwischen dem oder der PsychologIn und dem oder der Jugendlichen wobei ersteres etwa eine Viertelstunde dauert (E38). Anschließend folgt die psychologische Testung, bei der viele der Testverfahren standardmäßig angewandt werden (E46). Zu diesen gehört insbesondere der Berufswahltest der Bundesagentur für Arbeit, welcher auf dem Berliner Intelligenzstrukturmodell basiert. Er erfasst das räumliche, sprachliche, logische und rechnerische Vermögen der Jugendlichen (E45). Bei dem Test handelt es sich um einen reinen „Fähigkeitstest“, in dem keine erlernten Kompetenzen oder Wissen erfasst werden. Er wurde normiert an Jugendlichen der Altersgruppe 14 bis 16 die in einem Bildungsgang waren, der zum Hauptschul- oder mittleren Schulabschluss führt. Der Test ist nicht an Förderschülerinnen und -schülern normiert. Aus diesem Grund sind einige der Fragen für diese nicht geeignet und sollen nur bei „besseren“ Förderschülerinnen und -schülern angewandt werden (BPS04). Inwiefern dies erfolgt, bleibt unklar.

Die standardisierte psychologische Testung dauert mehrere Stunden (E40) und wird nicht von den BerufspsychologInnen selbst, sondern psychologisch-technischen AssistentInnen durchgeführt und beaufsichtigt (E39). Die Ergebnisse werden schließlich in einem Gutachten zusammengetragen. Ein solches ist in der Regel eine oder maximal zwei Seiten lang und umfasst einen Teil zur beruflichen Orientierung und dem Berufswahlprozess des oder der Jugendlichen, ggf. einen Teil zu negativen Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten bei der Testung (z. B. „Müssen die Sachen mehrmals erklärt werden?“, „Konzentrieren sich die Jugendlichen?“) sowie zum intellektuellen Leistungsvermögen, ggf. der psychischen Situation sowie Schlussfolgerungen (BPS01_35). Das Gutachten wird den BeraterInnen schließlich übermittelt und soll ihnen gemeinsam mit den anderen Informationen bei ihrer Entscheidungsfindung helfen (E99). Das ausschlaggebende Kriterium für die Feststellung einer Lernbehinderung durch die BerufspsychologInnen ist, wie die Jugendlichen bei dem Fähigkeitstest ab-

schneiden: Ihre Testergebnisse werden mit den Werten verglichen, die durchschnittlich von Hauptschülerinnen und -schülern erreicht werden (E44). Eine Lernbehinderung zeichnet sich dann als unterdurchschnittliches Abschneiden im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern aus (E27). Neben den Testergebnissen beziehen die PsychologInnen in ihr Gutachten zudem die Unterlagen ein, die die BeraterInnen während ihrer Gespräche gesammelt haben (E33).⁶⁶ Der Einbezug dieser weiteren Informationsquellen ist aus Sicht der PsychologInnen wichtig, weil die Testergebnisse durch andere Informationen abgesichert werden müssen (E34). Eine herausgehobene Bedeutung haben hier wiederum die Aussagen der Lehrkräfte. Es wird berichtet, dass die Gutachten der PsychologInnen des berufspsychologischen Service sowie das „Schulgutachten“ fast immer darin übereinstimmen, dass eine Lernbehinderung vorliege (E52).

Was bedeutet dies für die Nutzung der Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung? Theoretisch wurde erwartet, dass insbesondere medizinische Lernbehinderungskonzeptionen dazu führen, dass eine Lernbehinderung im Berufsberatungsprozess erneut festgestellt wird. Dies hat sich hier bestätigt. Bei der Betrachtung des Ablaufs der psychologischen Begutachtung wird deutlich, dass auch diese dazu beiträgt, dass als Ergebnis festgestellt wird, dass Förderschülerinnen und -schüler auch im Sinne des SGB (lern-)behindert sind: Neben der umfassenden, stark standardisierten und defizitorientierten Intelligenztestung wird dies zusätzlich durch den erneuten Einbezug der Einschätzungen der Lehrkräfte befördert.

Wirkliche Entscheidungsspielräume für die Reha-BeraterInnen bei der Klassifizierung von Lernbehinderung bei Förderschülerinnen und -schülern bleiben insbesondere vor dem Hintergrund der medizinischen Vorstellung von Lernbehinderung sowie des psychologischen und sonderpädagogischen Gutachtens nur in den als selten bezeichneten Fällen bestehen, in denen die Urteile der BerufspsychologInnen und der Lehrkräfte zum Vorliegen einer Lernbehinderung nicht übereinstimmen oder die Aussagen im psychologischen Gutachten nicht eindeutig sind. Kommt das vor – so wird berichtet – versuchten die Reha-BeraterInnen Rücksprache mit dem Berufspsychologischen Service zu halten und die Einschätzungen abzustimmen. Darüber hinaus wird in solchen Entscheidungssituationen von den Reha-BeraterInnen die Feststellung der Behinderung normativ begründet: So berichten mehrere Reha-BeraterInnen, dass sie sich im Zweifel immer dafür entscheiden würden, einen Reha-Status festzustellen, da dieser vorteilhaft für die Jugendlichen sei (E53). Und auch man-

66 Zu den dort zugänglichen Dokumenten gehören neben den Zeugnissen auch die Gutachten der Lehrkräfte. Des Weiteren liegen Praktikumsberichte und Rückmeldungen zu Praktika von Arbeitgeberinnen und -gebern, Erzählungen von Eltern, Betreuerinnen und Betreuern bzw. Erzieherinnen, Erziehern sowie Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler vor (E32).

che Eltern, Jugendliche oder Lehrkräfte wünschten sich, dass Jugendlichen der Reha-Status zuerkannt wird (E103). Fordern Eltern dagegen, dass ihr Kind keinen Reha-Status erhält, wird dies darauf zurückgeführt, dass die Eltern nicht akzeptieren könnten, dass ihr Kind eine Behinderung hat und damit delegitimiert (E102).

Für die Wirkung der Berufsberatung auf die Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern bedeutet die erneute Feststellung einer Behinderung zugleich die Fortsetzung und -schreibung der stigmatisierenden Etikettierung im nachschulischen Bereich.

8.4.2 Klassifizierung von Eignung

Parallel zur Feststellung von (Lern-)Behinderung findet die Feststellung der Eignung statt. Für den Zugang zur „Integrationsberatung“ und damit die Vermittlung von freien Ausbildungsstellen ist formal vorgegeben, dass Jugendliche einen Vermittlungswunsch haben und geeignet sind (vgl. Abschnitt 3.2). Nach Auskunft der BeraterInnen wollen fast alle Jugendlichen, die zur Beratung kommen, eine Ausbildung machen (E90). Aus diesem Grund müssen die BeraterInnen die Eignung der Jugendlichen feststellen. Wie theoretisch erwartet, werden Jugendliche von Förderschulen jedoch nur in Ausnahmefällen nach Verlassen der Schule als geeignet klassifiziert und ihnen Ausbildungsstellen vermittelt. Erzeugt und legitimiert wird dies durch kulturell-kognitive Vorstellungen, welche mit den Kategorien (mangelnde) Ausbildungsreife und *Berufswahlreife* (statt: Berufseignung) von Förderschülerinnen und -schülern zusammenhängen sowie insbesondere durch Feststellungspraktiken von Eignung durch den Berufspsychologischen Service. Da Förderschülerinnen und -schüler – wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde – auch überwiegend als lernbehindert betrachtet werden, erfolgt die Feststellung der Eignung für diese Gruppe nicht unabhängig von Vorstellungen von Lernbehinderung. Dies wird im Folgenden ausgeführt.

Förderschülerinnen und -schüler werden in der Berufsberatung grundsätzlich als schwer bis nicht vermittelbar betrachtet (E143).⁶⁷ Da für Förderschülerinnen und -schüler jedoch nur außerbetriebliche Ausbildungen in Betracht gezogen werden, beeinflusst dies die Eignungsfeststellung nicht (E142, ausführlich dazu Abschnitt 8.4.3). Entscheidend sind dagegen Vorstellungen ihrer Ausbildungsreife. In weitgehender Übereinstimmung mit den o. g. Vorstellungen von Betrieben wird sie als das angesehen, was Jugendliche benötigen, um eine Ausbildung schaffen zu können und nicht abzubrechen. Sie macht sich aus Sicht der Befragten daran fest, dass Jugendliche bestimmte Tugenden (Pünktlichkeit, gutes So-

67 Auch aus diesem Grund kommt keine Betreuung der Jugendlichen durch die U25-Beratung in Betracht. In dieser steht nämlich nach Aussage der Befragten die Stellenvermittlung im Vordergrund (E58).

zialverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen) sowie schulische Kenntnisse (hier insbesondere ausreichende Mathe- und Deutschkenntnisse) hätten. Letztere seien die Voraussetzung dafür, dass diese dem „theoretischen“ Unterricht in der Berufsschule folgen könnten (E75). Aus Sicht der Befragten sind Förderschülerinnen und -schüler bzw. Jugendliche mit Lernbehinderung direkt nach der Schule jedoch fast nie ausbildungsreif (E59; E76). Ihnen fehlten dazu insbesondere entscheidende Kulturtechniken, Frustrationstoleranz, soziale Kompetenzen, schulisches Wissen und kognitives Leistungsvermögen (E60). Des Weiteren zeigt sich bei den Vorstellungen von Eignung ein deutlicher Bezug zu solchen von Lernbehinderung als Entwicklungsrückstand. Förderschülerinnen und -schüler sind demnach auch deshalb nicht ausbildungsreif, weil sie bei Verlassen der Schule häufig insgesamt unreif seien und noch mindestens ein Jahr benötigten, um reifer zu werden (E80).

Berufswahlreife ist aus Sicht der Befragten gegeben, wenn Jugendliche einen realistischen Berufswunsch haben, der zu ihnen passt und dessen Anforderungen sie erfüllen können (E73). Die BeraterInnen sehen es dabei als ihre Aufgabe und ein Ziel des Beratungsprozesses, Jugendliche bei der Entwicklung eines realistischen Berufswunsches zu unterstützen (E8). Dazu gehört auch, diese darüber zu informieren, welche Berufe sie nicht lernen sollten bzw. welche für sie nicht infrage kommen (E9). Was als ein realistischer Berufswunsch betrachtet wird, ist aus ihrer Perspektive und wie theoretisch erwartet zum einen an Schulabschlüsse sowie zum anderen die Feststellung einer Behinderung gebunden: Bei einem realistischen Berufswunsch handle es sich um einen, der mit dem Schulabschluss eines Jugendlichen erreichbar ist (E93). Da Förderschülerinnen und -schüler maximal den Hauptschulabschluss erwerben können, kommen damit auch maximal Berufe in Betracht, die aus Sicht der BeraterInnen mit einem solchen erreicht werden können. Bei diesen handle es sich um solche in „einfachen Vollberufen“, wie Koch, Bäcker oder Metallbauer, die beispielhaft genannt werden. Den Aussagen der Befragten folgend kommen für Jugendliche mit Lernbehinderung, als die Förderschülerinnen und -schüler ja überwiegend klassifiziert werden, jedoch vor allem Fachpraktikerausbildungen infrage. Begründet wird dies – wiederum unter Rückgriff auf medizinische Lernbehinderungsmodelle – mit den kognitiven Einschränkungen der Jugendlichen (E142). Aus Sicht der Befragten sind die wenigsten Förderschülerinnen und -schüler jedoch direkt im Anschluss an die Schule berufswahlreif und benötigen noch mehr Berufsorientierung (E61). Hierfür werden zwei Punkte als ursächlich betrachtet: Entweder die Jugendlichen haben keine oder aus Sicht der Befragten unrealistische Berufswünsche, wie z.B. Industriemechaniker oder -mechanikerin, KFZ-Mechatroniker oder -mechatronikerin oder Erzieher bzw. Erzieherin (E93). Letzteres träfe insbesondere auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zu (E94).

Für die Klassifizierung von Eignung sind damit die Vorstellungen von mangelnder Ausbildungsreife sowie Berufswahlreife bei Förderschülerinnen und

-schülern bzw. Lernbehinderten zentral, die sich mit denen der Betriebe decken, die in Abschnitt 8.1.2 herausgearbeitet wurden. Illegitim sind dagegen die Einschätzungen der Betriebe, wenn sie von diesen Vorstellungen abweichen: Zwar gehen die BeraterInnen davon aus, dass die einzige Möglichkeit für Förderschülerinnen und -schüler, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, über ein Praktikum oder private Kontakte sei (E143). Zudem geben sie im Einklang mit regulativen Vorgaben an, auch Praktikumszeugnisse bei der Beurteilung der Eignung von Förderschülerinnen und -schülern heranzuziehen. Schließlich gäben diese wichtige Hinweise zum Arbeitsverhalten (E81). Gleichzeitig gehen sie aber davon aus, dass Praktika eigentlich nicht aussagekräftig dafür sind, ob ein Jugendlicher eine Ausbildung bestehen kann. Schließlich werde der „theoretische Teil“ einer Ausbildung in Praktika nicht berücksichtigt (E78). In Übereinstimmung mit den medizinischen Vorstellungen von Lernbehinderung sowie den in Abschnitt 8.1.2 genannten Vorstellungen der Betriebe ist dies insbesondere der Teil einer Ausbildung, mit dem Förderschülerinnen und -schüler besondere Schwierigkeiten haben. Arbeitgeberinnen und -geber sowie Jugendliche könnten daher bei einem guten Praktikumsverlauf fälschlicherweise davon ausgehen, dass ein Jugendlicher eine Ausbildung in einem Beruf schaffen könne, für den er oder sie aufgrund der dort gestellten theoretischen Anforderungen tatsächlich nicht geeignet sei (E78). Gelegentlich gebe es zudem Betriebe, die Förderschülerinnen oder -schülern einen Ausbildungsplatz gäben. Die Jugendlichen sind dann also aus Sicht des jeweiligen Betriebs eindeutig ausbildungsreif, berufsgerecht und auch vermittelbar. Die Einschätzung durch den Betrieb wird von den BeraterInnen jedoch kritisch gesehen. Sie gehen davon aus, dass die Förderschülerinnen und -schüler direkt nach der Schule in einer Ausbildung überfordert seien und die Ausbildung daher mit großer Wahrscheinlichkeit entweder abbrechen oder ohne Abschluss beenden würden (E74). Deshalb werden die Jugendlichen trotz der positiven Einschätzung durch den Betrieb nicht als geeignet klassifiziert. Begründet wird dies damit, dass die Eignungsfeststellung schließlich unabhängig davon sei, ob jemand auf dem Ausbildungsmarkt vermittelbar sei (E79).

Da auch bei der Eignungsfeststellung die Notwendigkeit besteht, dass die BeraterInnen ihre Entscheidungen belegen, ziehen sie wiederum die Gutachten der Lehrkräfte sowie psychologische Gutachten heran (E81). Die Lehrkräfte geben in ihren Gutachten Stellungnahmen zum Arbeitsverhalten und zur Ausbildungsreife der Jugendlichen ab (E81). Allerdings bleibt offen, worauf sie diese basieren. Die Einschätzungen der PsychologInnen zur Eignung beruhen wiederum auf dem o. g. Berufswahltest. Für die Eignungsfeststellung werden die Testergebnisse der Jugendlichen in den vier Domänen räumliches, sprachliches, logisches und rechnerisches Vermögen mit einer Datenbank abgeglichen. Diese basiert darauf, dass Jugendliche in Bildungsgängen, die zum Haupt- oder mittleren Schulabschluss führen, in diesen Fähigkeiten getestet und anschließend acht

Jahre später wieder kontaktiert und gefragt wurden, in welchem Beruf sie tätig und ob sie zufrieden sind. Anschließend wurden die ursprünglich gemessenen Fähigkeiten zu den Berufen in Beziehung gesetzt und so ermittelt, welches Fähigkeitsniveau notwendig ist. In seltenen Berufen wurden zudem „berufskundliche“ Erkenntnisse von Experten hinzugezogen. Fachpraktikerausbildungen sind dabei empirisch nicht ausreichend erfasst, so dass für diese kein Fähigkeitsniveau angegeben wird (BPS04). Schneidet ein Jugendlicher im Vergleich zu den Testergebnissen von Hauptschülerinnen und -schülern in einem bestimmten Beruf unterdurchschnittlich ab, ist er für diesen nicht geeignet (E1). Ferner werden vom Berufspsychologischen Service Hinweise zum Arbeitsverhalten sowie den schulischen Kenntnissen in die Beurteilung der Eignung einbezogen (E75). Die Hinweise zum Arbeitsverhalten kommen von den psychologisch-technischen AssistentInnen, welche die Testung durchführen (E39) und Auskunft dazu geben, ob sich die Jugendlichen anstrengen und konzentriert arbeiten (E34). Dabei gibt es Hinweise in den Interviews, dass auch hier insbesondere auf negative Auffälligkeiten fokussiert wird, wie, ob Aufgaben mehrfach erklärt werden müssen (BPS01_AG01_35).

Auch was die Entscheidungsspielräume bei der Klassifizierung von Eignung angeht zeigt sich, dass den BeraterInnen vor dem Hintergrund der „Institution Berufsberufsberatung“ kaum Möglichkeiten bleiben, diese anders zu nutzen als die mangelnde Eignung der Jugendlichen festzustellen. Ausschlaggebend hierfür sind zum einen die Vorstellungen von (mangelnder) Ausbildungsreife und Berufseignung bzw. -wahlreife von Förderschülerinnen und -schülern. Nicht zentral ist dagegen – wie theoretisch erwartet wurde – die Vermittelbarkeit, da diese bei Förderschülerinnen und -schülern grundsätzlich nicht angenommen wird. Zum anderen ist wiederum die auf negative Abweichungen fokussierte Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service entscheidend. Die Datenbank bildet schließlich ab, in welchen Berufen Hauptschülerinnen und -schüler Fuß fassen konnten und zufrieden sind. Daraus kann jedoch nicht darauf geschlossen werden, welche Fähigkeiten *absolut* für die Ausübung dieses Berufs notwendig sind, sondern nur zu welchen sie aufgrund betrieblicher Auswahlprozesse Zugang haben. Damit bleibt unklar, ob Jugendliche von Förderschulen, selbst wenn sie geringere Fähigkeiten haben, in diesen Berufen nicht auch zufrieden sind oder wären, da sie bei der Erstellung der Datenbank nicht berücksichtigt wurden. Dass Förderschülerinnen und -schüler tatsächlich *im Mittel* geringere kognitive Grundfähigkeiten haben als Hauptschülerinnen und -schüler zeigten die Analysen in Kapitel 7 zu den beiden Fähigkeitsdomänen „Wahrnehmungsgeschwindigkeiten“ „logisch-schlussfolgerndes Denken (siehe dort auch die ausführliche Diskussion zur Verteilung der kognitiven Grundfähigkeiten und dem Effekt des Förderschulbesuchs). Wenn sie also in der Testung schlechter abschneiden als Hauptschülerinnen und -schüler und Fachpraktikerberufe die einzigen sind, für die kein Mindestanforderungsniveau

angegeben wird, dann kommen der Feststellungslogik nach für diese Schülerinnen und Schüler nur solche infrage. (Berufs-)Eignung kann dann nur festgestellt werden, wenn sich Jugendliche Fachpraktikerausbildungen wünschen. Dies ist aber offenbar nicht der Fall (s. weiter oben in diesem Abschnitt, siehe auch Tabelle 26).

Wenn Betriebe Jugendlichen Ausbildungsplätze anbieten oder gute Praktikumszeugnisse ausstellen, könnte dies zu einer Erweiterung der Entscheidungsspielräume beitragen und ermöglichen, dass Förderschülerinnen und -schüler als geeignet klassifiziert werden. Dennoch scheint es vielmehr so zu sein, dass die Klassifizierung von Eignung in der Berufsberatung weniger durchlässig für Förderschülerinnen und -schüler ist, als die der Betriebe selbst. Praktikumszeugnisse sowie der Wille, Jugendliche mit Lernbehinderung einzustellen, gelten nicht als legitime Indikatoren für Eignung. Gestützt wird dies zusätzlich durch die formale Vorgabe, dass die Feststellung von Eignung unabhängig von der Vermittlungsfähigkeit sein sollte. Eignung sollte demnach auch zuerkannt werden, wenn die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt eingeschränkt ist. Dieses Prinzip wird hier so umgedeutet, dass es die Klassifizierung der mangelnden Eignung von Förderschülerinnen und -schüler in der Berufsberatung legitimiert, selbst wenn sie aus Sicht von Betrieben geeignet sind.

Was bedeutet dies für die Fortsetzung oder Kompensation der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Übergang nach der Schule? Die Feststellung der Eignung von Förderschülerinnen und -schülern ist zumindest *direkt nach Verlassen der Schule* in der Berufsberatung sehr unwahrscheinlich. Förderschülerinnen und -schülern werden damit weder Informationen über freie Ausbildungsstellen vermittelt noch außerbetriebliche Ausbildungen finanziert (s. dazu den nächsten Abschnitt). Ferner wurde angenommen, dass die Betrachtung der Eignung von Förderschülerinnen und -schülern beeinflusst, inwiefern die Berufsberaterinnen und -berater zum Cooling-Out der Jugendlichen beitragen. Halten sie reguläre, betriebliche Ausbildungen grundsätzlich nicht für realistische Anschlussmöglichkeiten für Förderschülerinnen und -schüler, werden sie ihnen wahrscheinlich auch von Bewerbungen in diesen abraten. Ob die BeraterInnen das Cooling-Out der Jugendlichen verstärken, indem sie dies tun, kann hier nicht durch Aussagen direkt be- oder widerlegt werden. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass dies durchaus der Fall sein könnte. Schließlich raten sie ihnen von Berufswünschen ab, die ihrer Meinung nach nicht realistisch sind und als realistisch gelten vor allem Fachpraktikerausbildungen.

8.4.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen

Im Anschluss an die Klassifizierung von Behinderung und Eignung können die Jugendlichen Maßnahmen zugewiesen oder ihnen Hilfen zum Bestehen einer Ausbildung zugewiesen werden. Hinsichtlich der Nutzung der Entscheidungs-

spielräume zeigt sich, dass für Jugendliche mit Lernbehinderung vor allem besondere Maßnahmen für Menschen mit Behinderung in Betracht gezogen werden. Dazu gehören sowohl der Besuch von Förderberufsschulen sowie spezielle Reha-Maßnahmen. Hervorgebracht und legitimiert wird dies zum einen durch regulative Vorgaben, welche mit der Finanzierung und Planung von Maßnahmen in Verbindungen stehen, sowie durch normative Anforderungen an die angemessene Beschulung von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Da sich einige der regulativen und normativen Vorgaben auf die Zuweisungsprozesse insgesamt beziehen, sollen sie zuerst vorgestellt werden. Darüber hinaus werden Jugendliche von Förderschulen zunächst vor allem Berufsvorbereitungen zugewiesen. Wird ihre Eignung (zu einem späteren Zeitpunkt als direkt nach der Schule) festgestellt, werden ihnen insbesondere außerbetriebliche Fachpraktikerausbildungen finanziert. Wie dies abläuft und legitimiert wird, wird anschließend vorgestellt.

Neben den bereits in Abschnitt 3.3 vorgestellten formalen Vorgaben zur Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen gibt es auf der Ebene der Agenturen zusätzliche regulative Vorschriften, die den Spielraum bei der Zuweisung zu Maßnahmen beschränken: So werden die Möglichkeiten der BeraterInnen – wie theoretisch und basierend auf dem Forschungsstand vermutet – durch die Verfügbarkeit von Plätzen und deren Kosten sowie finanzielle Ressourcen beschränkt. Konkret durch das Budget für den Einkauf von Maßnahmen.

Grundsätzlich wird in den Agenturen zwischen „ausgeschriebenen“ und „preisverhandelten“ Maßnahmen unterschieden. Bei ersteren bewerben sich Träger auf eine Ausschreibung. Mit den „wirtschaftlichsten“⁶⁸ Anbietern werden dann Verträge abgeschlossen, bei denen ein festes Platzkontingent eingekauft wird oder sogenannte „Rahmenverträge“ abgeschlossen werden. Letztere unterscheiden sich von ersteren dadurch, dass kein festes Platzkontingent, sondern eine Mindestabnahme an Plätzen vereinbart wird. Diese kann ggf. erhöht (oder reduziert) werden. Bei preisverhandelten Maßnahmen werden die Preise dagegen mit den Trägern – wie z. B. den Berufsbildungswerken – ausgehandelt. Zudem werden nur die Plätze bezahlt, die auch wirklich benötigt werden, da diese erst dann eingekauft werden, wenn sich herausstellt, dass eine Jugendliche oder ein Jugendlicher einen solchen Platz braucht. Diese preisverhandelten Maßnahmen gibt es allerdings nur im Bereich der beruflichen Rehabilitation. Im Team U25 stehen lediglich ausgeschriebene Maßnahmen zur Verfügung (E131).

Darüber hinaus unterscheiden sich die Maßnahmen darin, was sie kosten, und der Einkauf dieser ist durch das pro Jahr zur Verfügung stehende Bud-

68 „Wirtschaftlichkeit“ wird vom regionalen Einkaufszentrum der Agenturen ermittelt. Sie ergibt sich aus den Kosten „vermischt“ mit der fachlichen Beurteilung der Maßnahme durch die Reha-TeamleiterInnen (RehaTL_AG03_79).

get beschränkt. Alle über die Agentur finanzierten Maßnahmen werden in drei Kategorien eingeteilt: Die Kategorie I und damit die günstigsten Maßnahmen sind die allgemeinen Maßnahmen, welche durch die U25-Beratung vergeben werden. Bei der Kategorie II hingegen handelt es sich um rehaspezifische Maßnahmen, wie z. B. Reha-BVBs, die mehr Unterstützungsangebote beinhalten als die der Kategorie I. Die zusätzliche Unterstützung beinhaltet z. B. psychologische Betreuung (Reha01_AG02_70). Zur Kategorie III gehören Plätze in Maßnahmen wie der WfbM oder den Berufsbildungswerken. Bei der Kategorie III handelt es sich zugleich immer um preisverhandelte und auch die teuersten Maßnahmen (E133). Ganz allgemein sind die BeraterInnen dazu angehalten, günstigeren bzw. „wirtschaftlicheren“ Maßnahmen den Vorzug vor teureren zu geben (E132).

Bei der Zuweisung zu den von den Agenturen finanzierten Maßnahmen muss zudem sowohl das vorhandene Platzangebot als auch das zur Verfügung stehende Budget beachtet werden: Die Agenturen sind für die Finanzierung von Hilfen und Maßnahmen mit einem Budget ausgestattet, das sie jeweils im Voraus eines Jahres bei ihrer zuständigen Regionaldirektion beantragen müssen. Darüber hinaus können sie zu einem späteren Zeitpunkt Gelder nachfordern, wenn sie dies plausibel begründen können. Für solche Nachforderungen stehen jedoch nur in begrenztem Umfang finanzielle Mittel zur Verfügung (E125). Aus Sicht der Regionaldirektion gilt hier, dass vergleichbare Agenturen ein vergleichbares Budget benötigen sollten (RD_44). Dies könnte ähnliche Agenturen dazu zwingen, ähnliche Maßnahmen einzukaufen und zur agenturübergreifenden Institutionalisierung beitragen. Darüber hinaus müssen die Maßnahmen überwiegend bereits ein halbes Jahr vor ihrem Beginn eingekauft werden (RehaTL_AG03_76). Die TeamleiterInnen betrachten dies als schwierig, da zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar ist, welche Maßnahmen bzw. Berufe tatsächlich benötigt bzw. von den Jugendlichen gewünscht werden. Daher ist es möglich, dass Plätze zu einem späteren Zeitpunkt frei bleiben (E139). Sind ausgeschriebene Maßnahmen durch die Agenturen aber erst mal eingekauft, soll verhindert werden, dass Plätze nicht besetzt werden (E134). Bleiben zu viele Plätze leer, gilt das als schlechte Planung. Als Sanktion für unnötige Leerstände müssen sich die TeamleiterInnen dann z. B. vor der Controlling-Abteilung ihrer Agentur rechtfertigen (RD_59). Daher erzeugt der Einkauf von nicht-preisverhandelten Maßnahmen der Kategorie I und II Unsicherheiten hinsichtlich der benötigten Plätze. Insbesondere preisverhandelte Maßnahmen ermöglichen es jedoch diese zu reduzieren. Schließlich werden sie nur nach Bedarf eingekauft. So ist es möglich, den Einkauf auf den Zeitpunkt zu verschieben, wenn die Maßnahmen benötigt werden.

Bei der Zuweisung bestehen damit widersprüchliche Anforderungen: Erstens sollen die Kosten geringgehalten und Jugendliche eher günstigeren Maßnahmen zugewiesen werden. Formal besteht damit ein Anreiz, Jugendliche vor

allem in schulische Berufsvorbereitungen oder betriebliche Ausbildungen zu vermitteln, welche nicht über die Agenturen finanziert werden (E133). Darüber hinaus sind Maßnahmen der Kategorie I solchen der Kategorie II und III vorzuziehen. Zweitens soll Leerstand in den eingekauften Maßnahmen vermieden werden. Deshalb kann es notwendig sein, Jugendliche in Maßnahmen zu überweisen, weil es in diesen gerade freie Plätze gibt (E134). Leerstand kann zudem am besten verhindert werden, wenn Jugendliche – im Rahmen des verfügbaren Budgets – in preisverhandelte und damit die teuersten Maßnahmen (Kategorie III) überwiesen werden. Anders herum erzeugt die Begrenzung des Budgets den Druck, Jugendlichen zu raten, in ein BVJ überzugehen oder sich eine betriebliche Ausbildung zu suchen, wenn keine Plätze mehr in agenturfinanzierten Maßnahmen zur Verfügung stehen. Normativ besteht drittens allerdings zugleich der Anspruch, dass Jugendlichen Maßnahmen nur dann zugewiesen werden, wenn diese auch für sie selbst sinnvoll sind (E134). Jeder Jugendliche oder jede Jugendliche sollte zwar – wenn möglich – die günstigste, aber vor allem diejenige Maßnahme erhalten, die er oder sie braucht (E138). Darüber hinaus würde eine Zuweisung der Jugendlichen in die günstigsten Maßnahmen der Kategorie I viertens infrage stellen, dass tatsächlich eine Lernbehinderung vorliegt. Schließlich werden diese von der U25 vergeben und nicht der Reha-Beratung, welche für Menschen mit Behinderung zuständig ist (siehe Abschnitt 8.4.1). Dadurch wird Druck erzeugt, Förderschülerinnen und -schüler vor allem in besondere Maßnahmen für Menschen mit Behinderung (Maßnahmekategorien II und III) zu überweisen. Wie wird in der Berufsberatung mit dieser Widersprüchlichkeit umgegangen?

Um die Unsicherheit beim Einkauf hinsichtlich der zu besetzenden Plätze in Maßnahmen zu reduzieren, orientieren sich die TeamleiterInnen zunächst an den Bedarfen der vergangenen Jahre (E139). Dies erzeugt allerdings die Notwendigkeit einer Stabilität in den Zuweisungspraktiken von Hilfen und zu Maßnahmen (konkret dazu s. u.).

Darüber hinaus werden die widersprüchlichen Anforderungen hinsichtlich der Auswahl der Maßnahmekategorien, sinnvoller Maßnahmen sowie der Zuständigkeit der Reha-Beratung durch eine Redefinition des Kostenbegriffs sowie den Rückgriff auf die BerufspsychologInnen als „professional experts“ aufgelöst: Ob eine Maßnahme tatsächlich günstig ist, bemisst sich aus Sicht der Befragten nicht allein daran, was sie monetär kostet, sondern an der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Jugendlicher oder eine Jugendliche diese erfolgreich abschließen kann. So sei eine günstigere Maßnahme im Zweifel sogar teurer, wenn sie abgebrochen wird und dadurch weitere Maßnahmen notwendig werden. In so einem Fall kann es aus Sicht der Befragten billiger für die Agentur sein, gleich eine teurere Maßnahme auszuwählen, so die Abbruchwahrscheinlichkeit zu minimieren und sich anschließende Maßnahmen zu sparen (E138). Diese Perspektive eröffnet die Möglichkeit, Jugendliche in Reha- und insbesondere

preisverhandelte Maßnahmen zu überweisen, auch wenn diese nicht die günstigsten sind. Gestützt wird dies wiederum durch den Einbezug des Berufspsychologischen Service: Maßnahmen sollen darauf basierend ausgewählt werden, welche Hilfen der Berufspsychologische Service in seinen Gutachten als notwendig und damit sinnvoll beschreibt (E43). Die Einschätzungen der PsychologInnen ergeben sich jedoch nicht etwa logisch aus ihren Testergebnissen. Vielmehr sind diese Aussagen als in der Berufsberatung geteilte normative Urteile darüber zu betrachten, welche Lernbedingungen Jugendliche mit Lernbehinderung benötigen. Hierzu gehört zunächst die Annahme, dass nur mit den von der Reha-Beratung vergebenen Hilfen und Maßnahmen der Kategorien II und III bei Jugendlichen mit Lernbehinderung Ausbildungs- und Maßnahmeabbrüche verhindert werden können (E12). Dies liegt daran, dass Maßnahmen für Lernbehinderte idealerweise so gestaltet sein sollten wie Förderschulen. Sie sollten sonderpädagogische Beschulung und Unterstützung in kleinen Klassen umfassen, da Lehrer und Lehrerinnen in solchem Rahmen mehr Zeit haben und Inhalte häufiger wiederholen können. Des Weiteren sollten sie psychologische und sozialpädagogische Betreuung umfassen (E153; E43). Zudem gibt es in der Berufsberatung die Vorstellung, dass Lernbehinderte in homogenen Gruppen mit anderen Lernbehinderten unterrichtet werden sollten (E162). Begründet wird dies unter Rückgriff auf medizinische Vorstellungen von Behinderung: Häufige Wiederholungen seien z. B. wichtig, weil Jugendliche mit Lernbehinderung sich auch einfachste Dinge nicht gut merken könnten und länger zum Lernen bräuchten (E28). Neben der Beschreibung der Bedingungen an Förderschulen, orientieren sich die normativen Einschätzungen wie Maßnahmen für Jugendliche mit Lernbehinderung gestaltet sein müssten, damit an solchen die im Reha-Bereich zur Verfügung stehen. So ist die (Leistungs-)Homogenität von Lerngruppen sowie die Kombination aus psychologischer und sozialpädagogischer Betreuung eine Kombination, die z. B. in Berufsbildungswerken oder ähnlichen Einrichtungen zu finden ist, bei denen sowohl Berufsvorbereitungen als auch außerbetriebliche Ausbildungen angeboten werden. Unter anderem werden die Hilfen, die Jugendliche mit Lernbehinderung benötigen, sogar explizit mit Blick auf bestimmte Maßnahmen oder Träger beschrieben (E146). Vor diesem Hintergrund ist nicht verwunderlich, dass es in den Interviews widersprüchliche Aussagen dazu gibt, ob die BerufspsychologInnen nur Hilfen oder auch konkrete Maßnahmen empfehlen (E43).

Forderungen z. B. von Eltern nach inklusiver Unterrichtung außerhalb behinderungsspezifischer Maßnahmen gelten sowohl für den schulischen als auch den beruflichen Bereich als illegitim.⁶⁹ Die Befragten berichten, dass Eltern sich

69 Die Bedeutung, die der Mangel an Legitimität für inklusive Maßnahmen für die Entscheidungen der BeraterInnen hat, wird daran deutlich, dass Vorbehalte gegenüber und Kritik an dieser von den BeraterInnen in den Interviews meist selbstständig zur Sprache gebracht

wünschten, dass ihre Kinder allgemeine Schulen besuchten, um diese vor Stigmatisierung zu schützen. Sowohl Eltern als auch die Förderschülerinnen und -schüler wollten zudem, dass die Jugendlichen eine betriebliche Ausbildung machten. Die Entscheidung für inklusive Beschulung wird jedoch als nicht vorteilhaft und z. B. der Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung ebenfalls als unrealistisch betrachtet (E97; E98; siehe auch Abschnitt 8.4.3.2). Begründet wird dies wiederum unter Rückgriff auf normative Vorstellungen der angemessenen Beschulung von Jugendlichen mit Lernbehinderung, die auf den Bereich der beruflichen Bildung übertragen werden. Die Befragten gehen davon aus, dass Jugendliche mit Lernbehinderung an Regelschulen überfordert und Druck ausgesetzt seien, der ihrer Entwicklung schade. An Förderschulen hingegen seien sie besser aufgehoben. Dort befänden sie sich in einem geschützten Rahmen, hätten mehr Erfolgserlebnisse, weil sie nicht immer „die schlechtesten“ seien. Darüber hinaus würden sie dort optimal gefördert und könnten ihr Potential entfalten. An Regelschulen seien sie dagegen oft Außenseiter oder Außenseiterinnen und würden von den anderen Schülern und Schülerinnen gehänselt (E162). Für den beruflichen Bereich folgern die Befragten daraus, dass Jugendliche mit Lernbehinderung, z. B. um eine Ausbildung zu schaffen, unbedingt eine Förderberufsschule besuchen müssten, welche sich durch eben jene kleineren Klassen, spezialisierte Lehrkräfte, individuelle und intensive Betreuung sowie häufige Wiederholungen auszeichne (E154). An Regelberufsschulen seien Jugendliche mit Lernbehinderungen aufgrund der Klassengröße und der Unterrichtsanforderungen überfordert und es gebe keine ausreichende Ausstattung für die Förderung (E145; E155).

Die dargestellten Vorstellungen der angemessenen Beschulung von Förderschülerinnen und -schülern haben auch Auswirkungen auf die konkreten Zuweisungsprozesse zu Maßnahmen. Diese werden im Anschluss vorgestellt.

Zuweisung zu Berufsvorbereitungen

Was die konkreten Zuweisungsprozesse betrifft, ergibt sich folgendes Bild: Da die überwiegende Anzahl der Jugendlichen als nicht-geeignet klassifiziert wird, kommt für diese im Anschluss an die Schule nur das Absolvieren einer Berufsvorbereitung infrage (E152). Es wird aber nicht für alle Jugendlichen die Finanzierung von Maßnahmen der Agenturen in Betracht gezogen, sondern für viele zunächst der Besuch eines BVJ als angemessen betrachtet. Ein BVJ sei dabei

wurden. Insbesondere am Ende der Interviews, wenn gefragt wurde, ob es noch etwas Wichtiges gäbe, was aus Sicht der Befragten noch nicht (ausreichend) thematisiert worden wäre, nutzten diese die Gelegenheit, auf Probleme inklusiver Bildung hinzuweisen oder diese als dysfunktional zu beschreiben.

vor allem zum Ausgleich schulischer Defizite geeignet. Eine BVB dagegen für diejenigen, die nicht mehr zur Schule gehen wollen. Letztere sei praktischer ausgerichtet und man könne verschiedene Berufszweige ausprobieren (E148). Entsprechend der oben dargestellten Vorstellungen der angemessenen Beschulung und Förderung von Jugendlichen mit Lernbehinderung sollte ein BVJ zudem an einer Förderberufsschule angesiedelt sein, bei den BVB sollten die Jugendlichen Reha-BVB absolvieren. Ob die Jugendlichen in ein BVJ oder eine BVB gehen, entscheiden die BeraterInnen gemeinsam mit den Förderschullehrkräften. Sowohl im sonderpädagogischen Gutachten, das der Agentur über die Schule vermittelt wird, als auch im psychologischen Gutachten werden Empfehlungen abgegeben, ob ein Schüler oder eine Schülerin besser ein BVJ oder eine BVB machen sollte (E88; E151a). Worauf die Empfehlungen basieren bleibt offen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die konkrete Zuweisung nicht zuletzt durch die verfügbaren Plätze bestimmt wird.

Grundsätzlich ist die Teilnahme an Berufsvorbereitungen aus Sicht der BeraterInnen unter Rückgriff auf folgende Argumentationsmuster legitim: Sie gehen davon aus, dass diese die „Handlungsbedarfe“ bei den Jugendlichen ausgleichen (E137) und die ehemaligen Förderschülerinnen und -schüler während der Berufsvorbereitung reifer und erwachsener werden, sich steigern und entwickeln (E151). Eine Begründung, die in enger Verbindung zu Vorstellungen eines Entwicklungsrückstandes bei Förderschülerinnen und -schülern steht. Sind Jugendliche nach einer Berufsvorbereitung nicht ausbildungsreif, stellt das jedoch nicht die Legitimität der Zuweisung zu einer Berufsvorbereitung infrage. Vielmehr liege das dann daran, dass die Jugendlichen in der Berufsvorbereitung nicht gut mitgearbeitet hätten, sie abbrechen, oder kognitiv grundsätzlich nicht in der Lage seien, eine Ausbildung zu machen (E150). Jugendliche, die Berufsvorbereitungen abbrechen, seien zudem unvernünftig, motivationslos, fänden es nicht wichtig, eine Ausbildung zu machen, hätten kein Durchhaltevermögen und keine ausreichende Leistungsfähigkeit. Belegt wird dies aus Sicht der Befragten dadurch, dass viele Jugendliche im Alter von über 20 wieder zur Beratung kämen, wenn sie „vernünftig geworden“ seien (E160). Ein negativer Verlauf der Maßnahmen wird damit auf individuelle Gründe zurückgeführt, die bei den Jugendlichen zu finden sind, nicht auf Probleme der (Zuweisung zu) Berufsvorbereitungen. Diese Sichtweise wird auch dann nicht erschüttert, wenn Jugendliche an einer Berufsvorbereitung bis zum Ende teilnehmen und weiterhin nicht ausbildungsreif sind. Dann wird eine zweite Berufsvorbereitungsmaßnahme als notwendig erachtet. Zwar gilt der normative Anspruch, zu vermeiden, dass mehrere Berufsvorbereitungen nacheinander absolviert werden. Gleichzeitig ist dies legitim, weil es als Ausdruck des individuellen Bedarfs des oder der Jugendlichen betrachtet wird (E136). In vielen Fällen werden nach Aussage der Befragten deshalb auch mehrere berufsvorbereitende Maßnahmen nacheinander finanziert (E159).

Förderung von Berufsausbildungen

Normativ verfolgen die BeraterInnen das Ziel, Jugendliche in Ausbildung zu bringen (E7). Für die Förderung von Ausbildungen stehen formal verschiedene Hilfen zur Verfügung, wobei betriebliche Ausbildungen vor außerbetrieblichen Vorrang haben sollen (siehe Abschnitt 3.3).

Tatsächlich gelingt es nur einem kleinen Teil der Jugendlichen von Förderschulen direkt nach der Schule oder zu einem späteren Zeitpunkt einen (regulären) betrieblichen Ausbildungsplatz zu erlangen (E152). Aufgrund der oben diskutierten Vorstellungen von Lernbehinderung halten die BeraterInnen die Jugendlichen jedoch nicht für geeignet, eine reguläre Berufsausbildung zu absolvieren. Sie gehen davon aus, diese würden ihre Ausbildungen abbrechen, da die Betriebe unterschätzten, wie schwer die Ausbildung von Förderschülerinnen und -schülern ist oder die Jugendlichen überfordert seien. Nehmen Jugendliche mit Lernbehinderung einen betrieblichen Ausbildungsplatz an, tun sie dies deshalb gegen den Rat der BeraterInnen (E142a), denn Ausbildungen schaffen könnten Jugendliche mit Lernbehinderung nur in außerbetrieblichen Einrichtungen (E142). Für die Förderung betrieblicher Ausbildungen kommen aus Sicht der Befragten vor allem abH, Ausbildungszuschüsse sowie der Besuch von Förderberufsschulen infrage (E144). AbH und Ausbildungszuschüsse seien wichtig, da den Betrieben eine Kompensation dafür angeboten werden müsse, wenn sie Schülerinnen oder Schüler von Förderschulen ausbilden. Schließlich bestehe für sie kaum ein Anreiz dies zu tun (E106). Ob insbesondere abH tatsächlich genehmigt werden, ist jedoch unsicher – dieses Ergebnis deckt sich auch mit dem Befund von Pfahl (2004, S. 19): Aus Sicht der BeraterInnen müsste hierfür schließlich zunächst die Eignung der Jugendlichen festgestellt werden (E126), was frühestens nach dem Absolvieren mindestens einer Berufsvorbereitung möglich ist (s. Abschnitt 8.4.2). Darüber hinaus gehen sie aufgrund der o. g. Vorstellungen über angemessene Beschulung und Förderung von Jugendlichen mit Lernbehinderung davon aus, dass abH nicht ausreichen, um den Erfolg bei der Ausbildung sicherzustellen (E144). Da sie normativ den Anspruch haben, Jugendliche vor Misserfolgserlebnissen wie Ausbildungsabbrüchen oder davor zu bewahren, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, sollten Jugendliche reguläre Ausbildungen, die sie nicht bestehen könnten, lieber gar nicht erst anfangen (E13). Wenn sie es doch tun, sehen die BeraterInnen es als ihre Aufgabe an, die Betriebe über die Lernbehinderung des oder der Jugendlichen aufzuklären, damit diese um möglichen Schwierigkeiten bei der Ausbildung wissen (E17).

Auch die Spielräume bei der Förderung von *außerbetrieblichen* Ausbildungen sind jedoch begrenzt: auf der regulativen Ebene durch die Integrationsquote. Im Gegensatz zur Vermittlungsquote, welche der zentrale Erfolgsindikator der U25-Beratung ist, ist diese die Zielgröße des Reha-Bereichs. Sie bildet ab, wie viele Personen sechs Monate *nach* Beenden einer „Hauptmaßnahme“ in den Arbeitsmarkt integriert sind und muss bei mindestens 50 Prozent liegen

(E5). Zu den Hauptmaßnahmen gehören z. B. außerbetriebliche Ausbildungen, nicht jedoch Berufsvorbereitungen (RD_96). In der Integrationsquote werden Ausbildungsabbrüche mitgezählt, so dass die Arbeitsmarktintegration von den Personen, die ihre Maßnahmen auch beenden, prozentual über den geforderten 50 Prozent liegen muss, um rechnerisch das Soll erfüllen zu können (RehaTL_AG03_73). Wenngleich die Legitimität der Quote begrenzt ist – beispielsweise wird sie als „Controlling-Spielchen“ (Reha01_AG03_79) bezeichnet –, bedeutet diese doch, dass es für die BeraterInnen risikohaft ist, jemanden in eine außerbetriebliche Ausbildung zu vermitteln, wenn davon ausgegangen wird, dass er oder sie diese abbrechen könnte. Aus Sicht der Befragten ist ein geringes Abbruchsrisiko jedoch nur in Fachpraktikerausbildungen mit der Unterstützung durch Förderberufsschulen oder Berufsbildungswerke gegeben. Entsprechend werden Jugendliche vor allem diesen zugewiesen. Fachpraktikerausbildungen gelten auch deshalb als legitim, weil sie aus Sicht der BeraterInnen gute Chancen für die Jugendlichen bieten, später in den Arbeitsmarkt integriert zu werden (E140). Die Jugendlichen dauerhaft in eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren ist ein weiteres Ziel des Beratungsprozesses (E6). Die Legitimität von Fachpraktikerausbildungen wird auch nicht dadurch infrage gestellt, dass einige Befragte anmerken, dass diese auf dem Arbeitsmarkt nicht als Ausbildungen anerkannt, Fachpraktiker tarifvertraglich nur als Helferinnen oder Helfer eingestuft werden und so kein Einkommen beziehen können, das ihren Lebensunterhalt absichern könnte (E140). Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass andere Ausbildungen aufgrund kognitiver Einschränkungen von Jugendlichen mit Lernbehinderung nicht infrage kämen (E142).

Zuweisung zu Maßnahmen außerhalb der beruflichen Qualifizierung

Darüber hinaus betonen die Befragten, dass es auch immer wieder Förderschülerinnen und -schüler gebe, die aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit gar nicht in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden könnten. Für diese käme nur eine unterstützte Beschäftigung oder die Arbeit in einer WfbM infrage (E160; E164). Bei letzteren handele es sich um geschützte Bereiche außerhalb des allgemeinen Arbeitsmarktes, die für Personen geeignet seien, die keine Fachpraktikerausbildung schaffen könnten. Um dies herauszufinden, sollten die Jugendlichen zunächst eine Berufsvorbereitung absolvieren. So könne geprüft werden, ob eine Fachpraktikerausbildung doch möglich sei (E164). Darüber hinaus wird betont, dass bei Jugendlichen, die Berufsvorbereitungsmaßnahmen abbrechen, das Reha-Verfahren eingestellt würde, sofern der Abbruch nicht auf kognitive Einschränkungen zurückzuführen sei (E160). Diese Jugendlichen, ebenso wie jene, die die Maßnahmen der Reha-Abteilung

nicht wahrnehmen wollten, würden dann in den SGB-II-Bezug und damit die Zuständigkeit der Jobcenter übergehen (E80; BPS_AG01_39).

Was bedeuten diese Befunde für die Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung: Durch regulative Vorgaben zur Budgetplanung, den Einkauf von Maßnahmen in Zusammenhang mit kulturell-kognitiven Vorstellungen von Lernbehinderung und Abbruchswahrscheinlichkeiten von Ausbildungen sowie normativen Anforderungen an die Beschulung von Jugendlichen und die Rollenverteilung der U25- und Reha-Beratung findet eine starke Einengung der formal zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Ausbildungsförderung in der Berufsberatung statt. In der Folge werden für Jugendliche mit Lernbehinderung fast ausschließlich spezielle Reha-BVBs sowie BVJ an Förderberufsschulen und – nach dem Absolvieren von Berufsvorbereitungen – vor allem Fachpraktikerausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (und damit ein begrenztes Berufsspektrum) in Betracht gezogen. Beim Finden von regulären betrieblichen Ausbildungen sind die Jugendlichen weitgehend auf sich selbst und ihre privaten Ressourcen angewiesen. Diese Aussage wird schließlich auch durch die Befunde aus Kapitel 7 gestützt, die zeigten, dass die Jugendlichen, die es direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später in eine Ausbildung schaffen, nur zu einem geringen Prozentsatz in eine Fachpraktikerausbildung übergehen. Stattdessen fängt die Mehrheit dieser Jugendlichen offenbar Ausbildungen in regulären Berufen und Betrieben an. Die Auswertung in Kapitel 7 musste dabei offenlassen, inwiefern es finanzielle staatliche (Ausbildungs-)Hilfen für diese gibt. Die hier vorliegende Analyse macht in diesem Zusammenhang jedoch ferner deutlich, dass – sofern der Übergang in eine reguläre Ausbildung gelingt – weiterhin unklar ist, ob die Jugendlichen wenigstens abH erhalten. Brechen Jugendliche Maßnahmen ab, bleibt für sie – sofern sie nicht mehr berufsschulpflichtig sind – die Tätigkeit als Ungelernte oder die Beschäftigungslosigkeit.

In Übereinstimmung mit den theoretischen Erwartungen zeigte sich damit, dass die Klassifizierung einer Behinderung, welche bei Förderschülerinnen und -schülern wahrscheinlich ist, in der Berufsberatung dazu führt, dass Jugendliche auch in segregierte Maßnahmen überwiesen werden – also in einen der Förderschule äquivalenten vermeintlichen „Schonraum“ – wie z. B. die WfbM, Reha-BVB oder Fachpraktikerausbildungen (in Rehabilitationseinrichtungen). Dies ist auch ein Resultat der Arbeitsteilung zwischen der U25- und Reha-Abteilung, welche ähnlich derjenigen aus dem schulischen Bereich zwischen Sonder- und Regelpädagogen ist und eine besondere Zuständigkeit der Reha-Beratung für Jugendliche von Förderschulen vorsieht. Diese geht einher mit der ausschließlichen Verfügbarkeit bestimmter Hilfen und Maßnahmen in dieser. Ansprüche an inklusive Bildung gelten hingegen als illegitim. Die Zuweisung zu segregierten Maßnahmen und insbesondere

zu Fachpraktikerausbildungen führt damit wiederum zu einer Fortsetzung der Benachteiligung der Jugendlichen von Förderschulen beim Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt.

8.5 Zwischenfazit II

Die Untersuchungsfrage, die in diesem Abschnitt beantwortet werden sollte, lautete, *wie die handlungsleitende „Institution Berufsberatung“ aussieht, in welche Ressourcen sie eingebettet ist und was sie für die Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Übergang nach der Schule bedeutet.* Ausgangspunkt war die Feststellung, dass die formalen Vorgaben zum Berufsberatungsprozess bedeutende Spielräume für die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung offenlassen. Gleichzeitig wurde herausgearbeitet, dass die Berufsberatung als wohlfahrtsstaatlicher Gatekeeper für Hilfen und Unterstützungsleistungen entscheidende Möglichkeiten hat, die Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Übergang in Ausbildung zu kompensieren – oder fortzusetzen. Unter Berücksichtigung der neo-institutionalistischen Theorie wurde davon ausgegangen, dass die Nutzung der Entscheidungsspielräume nicht das Ergebnis individueller Einzelfallentscheidungen der am Prozess der Berufsberatung beteiligten Akteure ist, sondern maßgeblich durch eine „Institution Berufsberatung“ strukturiert wird, die sich in den Agenturen für Arbeit herausgebildet hat. Vor diesem Hintergrund verfolgte die präsentierte Analyse das Ziel, empirisch zu rekonstruieren, wie diese aussieht. Es wurde angenommen, dass die Institution Handlungspraktiken und -regeln umfasst, welche in Bedeutungsstrukturen zur Klassifizierung und Zuweisung von Förderschülerinnen und -schülern und Ressourcen eingebettet sind. Dem Säulenmodell von Scott (1995) folgend sind diese entlang von formalen und non-formalen Regeln, Werten und Normen, sozialen Rollen sowie kulturell-kognitiven Vorstellungen und Routinen zu identifizieren. Theoretisch wurde ferner erwartet, dass diese das Ergebnis der Verarbeitung von Umweltanforderungen aus dem organisationalen Feld der Agenturen für Arbeit ist. Daher wurde zunächst herausgearbeitet, welche Anforderungen und Deutungsangebote insbesondere aus dem schulischen Bereich sowie von Betrieben an die Berufsberatung herangetragen werden könnten und wie dies auf die Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung sowie die Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen wirken könnte. Darüber hinaus wurden Erwartungen darüber formuliert, was dies konkret für die Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern am Übergang in Ausbildung bedeuten könnte.

Die Untersuchung zeigte, dass die Institution die Entscheidungsspielräume in der Berufsberatung erheblich beschränkt. Auf der theoretischen Ebene

ne zeigte sich, dass insbesondere kulturell-kognitive und normative Vorgaben aus dem schulischen Bereich herangezogen werden, um die Interpretationsspielräume zu füllen und Widersprüche in den Vorgaben aufzulösen. Zudem verdeutlichten die Ergebnisse, die Bedeutung der Macht der sonderpädagogischen, aber auch psychologischen Profession bei der Konstruktion von Behinderung im organisationalen Kontext. Letztere sind dabei auch im Bereich der Berufsberatung stark mit der statistischen Feststellung von negativen Abweichungen verknüpft.

In Tabelle 2 in Abschnitt 3.4 wurde für die Klassifizierungsprozesse herausgearbeitet, dass es formal sechs unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten der Kategorien Eignung, Lernbehinderung und Förderungsbedürftigkeit gibt, entlang derer Jugendliche klassifiziert werden können. Bei der Analyse der Interviews wurde hingegen deutlich, dass die Zuerkennung von Eignung und Lernbehinderung nicht vollständig unabhängig voneinander und eng verknüpft mit dem Besuch der Förderschule erfolgt. Basierend auf zur „Institution Berufsberatung“ gehörenden medizinischen Lernbehinderungsmodellen und der Arbeitsteilung zwischen der Reha- und U25-Beratung, Vorstellungen von mangelnder Ausbildungs- und Berufswahlreife und der Vermittelbarkeit von Förderschülerinnen und -schülern wird bei der Klassifizierung der Jugendlichen direkt nach Verlassen der Schule fast ausschließlich die Kombination „a“ gewählt (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Idealtypische Klassifizierung Jugendlicher von Förderschulen in der Berufsberatung.

	Förderungsbedürftig und lernbehindert	Förderungsbedürftig, aber nicht lernbehindert	Weder lernbehindert noch förderungsbedürftig
Nicht-Geeignet	a	a	c
Geeignet	d	e	f

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Experteninterviews, idealtypisch ausgewählte Kategorie in schwarz, nicht ausgewählte in grau.

Darüber hinaus zeigte sich, dass die Jugendlichen direkt nach Verlassen der Schule mindestens eine Berufsvorbereitung absolvieren müssen, bis die Möglichkeit in Betracht gezogen wird, diese als geeignet zu klassifizieren und darauf basierend eine Ausbildung zu fördern. Für die Förderung von Ausbildungen werden von den Befragten zudem fast ausschließlich Fachpraktikerausbildungen (insbesondere an Berufsbildungswerken) mit dem zusätzlichen Besuch einer Förderberufsschule in Betracht gezogen (vgl. Tabelle 18). Dies unterstützt die im Forschungsstand dargestellten Ergebnisse von Ginnold (2008), die bereits für Berlin berichtete, dass auch hier für die Jugendlichen lediglich Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation in Betracht gezogen wurden.

Tabelle 18: Idealtypische Zuweisungsprozesse von Hilfen und zu Maßnahmen der Agenturen für Arbeit basierend auf der Klassifizierung von Eignung, Förderungsbedürftigkeit und Lernbehinderung.

	Förderungsbedürftig und (lern-) behindert	Förderungsbedürftig, aber nicht (lern-)behindert
Nicht-geeignet/kein Ausbildungsplatz		
	<ul style="list-style-type: none">• Reguläre BVB• Reha-BVB• (Berufsbildungsbereich) WfbM• Unterstützte Beschäftigung	<ul style="list-style-type: none">• Reguläre BVB
Geeignet		
<i>mögliche Art der Ausbildung</i>	<ul style="list-style-type: none">• Vermittlung in betriebliche Ausbildung• Außerbetriebliche Ausbildung• Fachpraktikerausbildung	<ul style="list-style-type: none">• Vermittlung in betriebliche Ausbildung• Außerbetriebliche Ausbildung
<i>mögliche Hilfen, wenn betrieblicher Ausbildungsplatz</i>	<ul style="list-style-type: none">• abH• Integrationsfachdienste• Finanzielle Zahlungen an Betriebe	<ul style="list-style-type: none">• abH

Quelle: Eigene Darstellung, idealtypisch ausgewählte Hilfen und Maßnahmen in schwarz, nicht ausgewählte in grau.

Gerechtfertigt und reproduziert wird dies insbesondere durch Vorstellungen der richtigen Beschulung von Jugendlichen mit Lernbehinderung in gesonderten Maßnahmen sowie wiederum die Arbeitsteilung zwischen der Reha- und U25-Beratung. Eingebettet sind die Zuweisungsprozesse in das einer Agentur pro Jahr zur Verfügung stehende Budget und eingekaufte Maßnahmeplätze. Um die Legitimität der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse sicherzustellen, basieren die BeraterInnen ihre Entscheidungen zudem stark auf den Gutachten von „professional experts“ wie BerufspsychologInnen und Lehrkräften von Förder-schulen.

Wenngleich sowohl die BeraterInnen als auch BerufspsychologInnen das Ziel verfolgen, Jugendliche individuell zu beraten und fördern, muss vor dem Hintergrund der Analysen festgestellt werden, dass die Möglichkeiten hierfür in der Berufsberatung als begrenzt betrachtet werden müssen. Die „Institution Berufsberatung“ schränkt die Entscheidungsspielräume der BeraterInnen stark ein und führt damit zu einer ausgeprägten Strukturierung der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Umfang tatsächlich aktive Entscheidungen im Prozess der Berufsberatung getroffen werden können, die von der hier herausgearbeiteten idealtypischen Darstellung abweichen. Oder ob die Jugendlichen im Berufsberatungs-

prozess nicht vor allem „prozessiert“ statt individuell beraten und gefördert werden (vgl. Hasenfeld 1972). Relativierend muss in diesem Zusammenhang eingebracht werden, dass der Fokus hier auf überindividuelle Regelungen gelegt und Unterschiede zwischen Befragten folglich nicht thematisiert wurden. Inwiefern Einzelfallentscheidungen vor dem Hintergrund der eingeschränkten Entscheidungsspielräume variieren, müsste im Rahmen einer quantitativen Analyse überprüft werden, in welcher die tatsächlichen Entscheidungen konkret abgebildet werden.

Was bedeuten diese Befunde für die Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern? Theoretisch wurde hergeleitet, dass die Berufsberatung positiv auf die Agency der Jugendlichen wirken könnte, wenn Eignungstests den Jugendlichen helfen, sich über ihre Stärken und Schwächen klarzuwerden. Zweitens könnte sie die Stigmatisierung kompensieren, indem sie nicht erneut eine Lernbehinderung feststellt bzw. die Feststellung einer solchen nicht einfach aus dem schulischen Bereich übernimmt und die Jugendlichen drittens nicht in segregierte Maßnahmen überweist. Die Ergebnisse der Untersuchung machen dagegen deutlich, dass die Berufsberatung nicht dazu beiträgt, die Benachteiligung zu kompensieren. Zum einen sind die Tests des Berufspsychologischen Services aufgrund ihrer starken Standardisierung und Defizitorientierung so angelegt sind, dass die Möglichkeit, durch sie individuelle Potentiale aufzudecken, mindestens als begrenzt betrachtet werden muss. Zum anderen wird die Feststellung einer Behinderung weitgehend aus dem schulischen Bereich übernommen, erneut festgeschrieben und die Jugendlichen werden in segregierte Maßnahmen überwiesen.

Ferner wurde angenommen, dass die Berufsberatung die Übergänge fördern könnte, wenn sie die Jugendlichen zu Bewerbungen ermuntert. Ob die BeraterInnen das Cooling-Out der Jugendlichen verstärken, indem sie ihnen von Bewerbungen abraten, kann nicht durch Aussagen direkt be- oder widerlegt werden. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass dies durchaus der Fall sein könnte. Schließlich raten sie ihnen von Berufswünschen ab, die ihrer Meinung nach nicht realistisch sind (als realistisch gelten vor allem Fachpraktikerausbildungen) und wollen sie auch ansonsten vor Misserfolgserlebnissen schützen, welche sie bei regulären Ausbildungen für sehr wahrscheinlich halten. Schwerer als das Abraten von Bewerbungen wiegt in diesem Zusammenhang sogar, dass sie den Jugendlichen, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz bekommen, davon abzuraten scheinen, diesen anzunehmen.

Darüber hinaus wurde diskutiert, dass die Möglichkeit besteht, auf die Benachteiligung der Förderschülerinnen und -schüler hinsichtlich des Sozialkapitals einzuwirken, indem ihnen Informationen über freie Ausbildungsstellen gegeben werden. Da die Jugendlichen jedoch nach Verlassen der Schule nur selten als geeignet klassifiziert werden, wird auch diese Benachteiligung in der Berufsberatung nicht kompensiert.

Theoretisch wurde diskutiert, dass im Rahmen der Berufsberatung begrenzte Möglichkeiten bestehen, auf das Humankapital der Jugendlichen einzuwirken. Diskriminierungs- oder gar Diskreditierungsprozesse durch Arbeitgeber und -geberinnen könnten aber abgeschwächt werden, indem den Jugendlichen außerbetriebliche Ausbildungen finanziert werden. Die Analysen machen in diesem Punkt deutlich, dass die Benachteiligung der Jugendlichen auch diesbezüglich durch die Berufsberatung nur begrenzt kompensiert wird. So werden die Jugendlichen zunächst vor allem an spezielle BVJ an Förderberufsschulen sowie in Reha-BVBs überwiesen und damit auch in der Berufsberatung hinsichtlich ihrer Eignung diskriminiert. Direkt nach Verlassen der Schule kann hier sogar von Diskreditierung gesprochen werden, da die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt gar nicht als ausbildungsreif und berufsgeeignet betrachtet werden. In Kapitel 7 zeigte sich zudem, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil an Förderschülerinnen und -schülern zunächst in BVJ und anschließend noch in eine BVB einmündet. Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Analysen ist davon auszugehen, dass es sich bei diesem Befund auch um ein Ergebnis der Zuweisungspraxis in der Berufsberatung handelt. Erst zu einem späteren Zeitpunkt besteht dann die Möglichkeit, dass Ausbildungsstellen vermittelt werden. Besonders die Zuweisung zu Fachpraktikerausbildungen ist aber wiederum eine zu einer Maßnahme mit reduzierten Lernmöglichkeiten und damit die Fortsetzung segregierter Beschulung nach Verlassen des Schulsystems. Diese haben auf dem Arbeitsmarkt nur geringe Verwertungschancen. Somit wird die unsichere Positionierung der Jugendlichen selbst durch die Ausbildungsstellenvermittlung nicht oder nur sehr wenig aufgehoben.

Jugendliche, die eigenständig keine Ausbildung finden können und zugleich nicht eine oder mehrere Berufsvorbereitungen absolvieren wollen, können nach Verlassen der Schule, sofern sie nicht mehr berufsschulpflichtig sind, nur Helfer- und ungelernte Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt annehmen. Finden sie eine solche Position nicht, bleibt für viele die Beschäftigungslosigkeit als einzige Anschlussmöglichkeit. Die Unsicherheit bei der Genehmigung von abH für reguläre Ausbildungen verweist zudem auf eine starke Fortsetzung des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (Füssel/Kretschmann 1993, S. 49) im außerschulischen Bereich. Schließlich werden den Jugendlichen notwendige Unterstützungsressourcen nur dann gewährt, wenn sie in segregierten Einrichtungen an Berufsvorbereitung oder Ausbildungen teilnehmen – obwohl formal die Möglichkeit der abH auch außerhalb solcher gegeben ist. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass BeraterInnen, die Betriebe, welche Förderschülerinnen oder -schülern einen Ausbildungsplatz geben, über „mögliche Schwierigkeiten“ informieren, dazu beitragen, dass diese doch noch von der Ausbildung der Jugendlichen absehen.

Die Ergebnisse weisen interessante Unterschiede zu denen der Untersuchung von Dressel (2012) zur Eignungsfeststellung bei Hauptschülerinnen und -schülern auf (vgl. Abschnitt 4.2). Dort zeigte sich, dass die Klassifikation der Eignung

vor allem basierend auf den Noten erfolgt und die besten Bewerber und Bewerberinnen ausgewählt werden. Hauptschülerinnen und -schüler, die keine guten Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben, müssen sich laut dieser Analyse selbst darum kümmern, weiter von der Berufsberatung betreut und unterstützt zu werden. Bei Förderschülerinnen und -schülern scheint dies etwas anders gelagert zu sein: Da davon ausgegangen wird, dass diese grundsätzlich keine nennenswerten Chancen haben, eine reguläre Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, wird hier kein „creaming“ durchgeführt. Um Hilfen zu erhalten, wird von den Jugendlichen aber verlangt, sich den institutionalisierten Klassifikations- und Zuweisungspraktiken zu unterwerfen. Die hier vorliegende Untersuchung verdeutlicht in diesem Zusammenhang weiter, dass auch Jugendliche von Haupt-/Regelschulen daraufhin untersucht werden, ob etwas an ihnen negativ „auffällig“ ist und sie einen Förderbedarf haben und, wenn ja, werden auch sie zur psychologischen Testung und Reha-Beratung überwiesen (E51). Ein bedeutender Unterschied ist jedoch, dass diese Schülergruppe aufgrund ihrer Schulformenzugehörigkeit nicht von vornherein, sondern nur unter bestimmten Bedingungen mit der Feststellung einer Behinderung und den daran anschließenden Segregationsrisiken konfrontiert wird.

Kapitel 9

Empirische Analyse III

Determinanten der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern

In Kapitel 7 wurde aufgezeigt, dass Förderschülerinnen und -schüler auch im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern sowohl familiär als auch schulisch mit Blick auf wichtige Agency-Faktoren und Ressourcenausstattungen benachteiligt sind. Zudem zeigte sich, dass die Förderschule einen eigenständigen, negativen Effekt auf die Ausbildungschancen hat: Auch im direkten Vergleich zu in zentralen Merkmalen ähnlichen Hauptschülerinnen und -schülern haben Jugendliche von Förderschulen eine geringere Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden. Kapitel 8 zeigte des Weiteren, dass die Übergangsverläufe der Jugendlichen auch das Ergebnis von Klassifizierungs- und Zuweisungsprozessen der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit sind, welche im Ergebnis (zunächst) in der Zuweisung zu Maßnahmen des Übergangssystems resultieren. Wurde damit bisher vor allem die Strukturierung und auch Behinderung der Übergänge durch die besuchte Schulform und die Berufsberatung untersucht, ergänzt die folgende Analyse diese Perspektive, indem untersucht wird, *inwiefern die Chancen auf das Finden eines Ausbildungsplatzes bei Förderschülerinnen und -schülern das Ergebnis divergierender Agency und Ressourcenausstattungen sind*. Im Fokus dieses Kapitels steht damit die Erklärung der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen. Dies ergänzt die vorherigen Kapitel, indem geklärt wird, welche mit den drei Mechanismenbündeln verbundenen Agency-Faktoren und Ressourcen die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern erklären. Dies blieb bei der Untersuchung des globalen Effekts der Förderschule weitgehend offen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, welche dieser Merkmale die Übergänge begünstigen können, d. h. welche Faktoren auf der individuellen Ebene den benachteiligenden Effekt des Förderschulbesuchs auszugleichen vermögen.

Bei der Beantwortung der Forschungsfrage müssen zwei Sachverhalte berücksichtigt werden: Zum einen gelingt es einem substantiellen Anteil an Jugendlichen nicht direkt nach Verlassen der Schule, einen Ausbildungsplatz zu finden – dafür aber später (Tabelle 9). Es ist daher nicht ausreichend, ausschließlich die direkten Übergänge nach Verlassen der Schule zu betrachten. Bezieht man jedoch spätere Zeitpunkte in die Analyse der Übergangschancen ein, muss

zum anderen bedacht werden, dass sich die Agency und Ressourcenausstattung der Jugendlichen über die Zeit verändern kann: Sie können nach Verlassen der Schule ihre Agency erhöhen oder neue Ressourcen gewinnen, die ihre vorherige Benachteiligung kompensieren und so die Ausbildungschancen verbessern. Gleichzeitig ist es möglich, dass die Agency und Ressourcen über die Zeit noch stärker eingeschränkt werden und die Benachteiligung dadurch verstärkt wird. Beides wäre z. B. im Zusammenhang mit Berufsvorbereitungen denkbar, in welche ja immerhin drei Viertel der Förderschülerinnen- und -schüler zunächst einmünden (vgl. Tabelle 9).

Der Aufbau dieses Kapitels untergliedert sich in folgende Abschnitte: Zunächst werden basierend auf den theoretischen Überlegungen in Kapitel 5 Hypothesen hergeleitet, wie die Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern erklärt werden kann. Im Anschluss daran werden das methodische Vorgehen sowie die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte vorgestellt. In Abschnitt 9.4.1 wird zunächst deskriptiv darauf eingegangen, inwiefern sich Unterschiede mit Blick auf die Agency und Ressourcenausstattungen innerhalb der Untersuchungsgruppe direkt nach Verlassen der Schule und ein Jahr später zeigen, sowie kurz erläutert, ob sich Merkmale zwischen dem ersten und zweiten Untersuchungszeitpunkt verändern. Anschließend wird anhand logistischer Regressionen geprüft, ob und wenn ja für welche dieser Merkmale sich empirisch signifikante und substantielle Effekte auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern zeigen. Im anschließenden Fazit werden die Ergebnisse zusammengefasst und mit Blick auf die Ausgangsfragestellung diskutiert.

9.1 Hypothesen

Basierend auf den theoretischen Ausführungen in Kapitel 5 sollen in diesem Abschnitt Hypothesen hergeleitet werden. Die der Untersuchung zugrundeliegende forschungsleitende Annahme lautet, dass Unterschiede in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern aus Unterschieden in ihrer Agency und Ressourcenausstattung resultieren. Tabelle 19 fasst die Ergebnisse der theoretischen Überlegungen noch einmal kurz zusammen.

Diese besagen zunächst, dass divergierende Ausbildungschancen daraus resultieren können, dass Jugendliche durch das Labeling und den Besuch der Förderschule stigmatisiert und ausgekühlt werden können. Dies äußert sich beim Verlassen der Schule in einer geringen Agency, womit hier konkret Aspirationen und Bewerbungsaktivitäten gemeint sind. Allerdings können sich das Ausmaß der Stigmatisierung und des Cooling-Out und somit die Agency zwischen Jugendlichen unterscheiden.

Tabelle 19: Erklärungsfaktoren für die Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern.

Faktoren familiärer Benachteiligung und schulischer Behinderung	Quellen der Heterogenität in den Übergängen
Geringe Agency aufgrund von beschädigten Identitäten durch Labeling, Stigmatisierung und Cooling-Out	Unterschiede im Ausmaß der Stigmatisierung und des Cooling-Out
Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation	Unterschiedliche Ausstattung mit familiärem Sozialkapital (basierend auf Erwerbs- und Berufstätigkeit der Eltern sowie deren kulturellem Kapital) Unterschiede in der Ausstattung mit nicht-familiärem Sozialkapital (auch Unterstützung durch die Schule)
Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch ArbeitgeberInnen	Unterschiede in der Humankapitalausstattung Unterschiede in den Signalen

Quelle: Eigene Darstellung.

Agency-Hypothese (H1): Jugendliche, die über eine höhere Agency verfügen, haben höhere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Darüber hinaus können die Jugendlichen in unterschiedlichem Ausmaß mit Sozialkapital ausgestattet sein. Die grundlegende Annahme in diesem Zusammenhang ist, dass Förderschülerinnen und -schüler, die auf mehr soziales Kapital in ihren Netzwerken zurückgreifen können, bessere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Das verfügbare soziale Kapital der Jugendlichen unterscheidet sich vermutlich zum einen in der Größe des Netzwerks.

Netzwerkgrößenhypothese (H2): Je größer das Netzwerk, auf das die Jugendlichen im Bewerbungsprozess zurückgreifen können, desto höher sind ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Zum anderen spielt vermutlich die Art des Sozialkapitals eine Rolle für die Ausbildungschancen. Denkbar wäre hier, dass sich die Jugendlichen darin unterscheiden, inwiefern sie institutionell beim Übergang begleitet werden. In der bisherigen Forschung wurden zum einen Schulen bzw. Lehrkräfte als Unterstützungspersonen thematisiert, die kompensatorisch auf die geringen Ausbildungschancen wirken könnten. Darüber hinaus wäre denkbar, dass Förderschülerinnen und -schüler in der Berufsberatung als geeignet klassifiziert und ihnen dadurch Ausbildungsstellen vermittelt werden, wenngleich Kapitel 8 verdeutlichte, dass die Chancen hierfür nur gering sind.

Institutionelle Unterstützungshypothese (H3): Jugendliche, die beim Übergang auf institutionelle Unterstützung zurückgreifen können, haben höhere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Als zentral für den Ausbildungszugang gilt ferner das familiäre Sozialkapital der Jugendlichen. Hierzu gehört zum einen der Einsatz der Eltern für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes. Zum anderen bestehen Unterschiede zwischen Familien mit Blick darauf, wie viel kulturelles und soziales Kapital in diesen zur Verfügung steht und von den Jugendlichen genutzt werden kann. Aus diesen Überlegungen ergeben sich zwei Hypothesen (H4a und H4b):

Familiäre Unterstützungshypothese (H4a): Jugendliche, die im Bewerbungsprozess von ihren Eltern unterstützt werden, haben höhere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Familiäre Unterstützungshypothese (H4b): Jugendliche, in deren Familien mehr kulturelles und soziales Kapital vorhanden ist, haben höhere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Des Weiteren wurde diskutiert, dass familiäre Normen eine Form von Sozialkapital darstellen und für das Gelingen des Übergangs in Ausbildung eine wichtige Bedeutung haben.

Familiäre Normenhypothese (H5): Jugendliche, in deren Familie Bildung als wichtig betrachtet wird, haben höhere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Entscheidend im Bewerbungsprozess sind ferner die Auswahlprozesse der Arbeitgeberinnen und -geber sowie Berufsberaterinnen und -berater. Für beide Arten von Auswahlprozessen durch Gatekeeper sind das Humankapital sowie die Signale der Jugendlichen entscheidend. In Kapitel 8 zeigte sich beispielsweise, dass Jugendliche im Prozess der Berufsberatung eher als geeignet klassifiziert werden, wenn sie im Berufseignungstest mindestens so gut abschneiden wie durchschnittliche Hauptschülerinnen und -schüler – wenngleich dies möglicherweise erst nach Absolvieren einer Berufsvorbereitung zum Tragen kommt, da die Jugendlichen überwiegend zunächst eine Berufsvorbereitung absolvieren müssen, bevor sie für die Förderung von außerbetrieblichen Ausbildungen infrage kommen. Für die Auswahlprozesse von Arbeitgeberinnen und -gebern sollten insbesondere beobachtbare Fähigkeiten der Jugendlichen eine Rolle spielen. Signale sind zudem zentral für die wahrgenommene Lernfähigkeit der Jugendlichen. Empirisch lassen sich beobachtbares Humankapital und Signale nur hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten trennen. Aus diesem Grund wird hier eine gemeinsame Hypothese aufgestellt.

Humankapital- und Signalinghypothese (H6): Jugendliche, die mehr Humankapital oder bessere Signale haben, haben höhere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Eine konkurrierende Annahme zur Signalinghypothese ist die Diskreditierungsthese. Nach dieser werden Geringqualifizierte und damit vor allem Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss grundsätzlich von der Bewerberschlange ausgeschlossen. Eine vollständige Diskreditierung von Förderschülerinnen und -schülern kann jedoch allein aufgrund der Tatsache, dass einigen Jugendlichen der Übergang in Ausbildung gelingt, nicht angenommen werden. Hinweise hierauf ergeben sich dennoch, wenn weder Unterschiede im Humankapital noch in den Signalen der Jugendlichen einen Effekt auf deren Ausbildungschancen haben. Da sich Diskreditierungsprozesse mit Individualdaten nicht direkt prüfen lassen, wird hierzu keine eigene Hypothese aufgestellt, die Ergebnisse jedoch vor ihrem Hintergrund interpretiert.

Aus den theoretischen Überlegungen ergeben sich damit insgesamt sieben Hypothesen über die Wirkung von Agency und Ressourcenausstattung auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern, welche in diesem Kapitel getestet werden sollen. Bevor auf die Ergebnisse eingegangen wird, werden in den folgenden Abschnitten zunächst die Operationalisierung und die Analysestrategie vorgestellt.

9.2 Daten und Operationalisierung

Die abhängige Variable ist in diesem Kapitel die Tatsache, ob die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhalten oder nicht. Die entsprechende Variable ist binär kodiert (0 für keine Ausbildung und 1 für Ausbildung) und wurde basierend auf der Information zum Status nach Verlassen der Schule gebildet, wie in Abschnitt 7.2.3 beschrieben. Für eine separate Prüfung des Einflusses der entscheidenden Merkmale für den Zugang zu regulären, zweijährigen oder Fachpraktikerausbildungen standen keine ausreichenden Fallzahlen zur Verfügung.

Für die Untersuchung der Bedeutung von Agency und Ressourcenausstattungen auf die Ausbildungschancen direkt nach Verlassen der Schule wird die bereits in Abschnitt 7.2.1 vorgestellte Stichprobe von 670 Schulabgängerinnen und -abgängern von Förderschulen herangezogen, die basierend auf der SC4 des NEPS identifiziert wurden. Bei der Analyse der Übergänge ein Jahr nach Verlassen der Schule wird dann auf die Subgruppe der Jugendlichen aus den 670 zurückgegriffen, die direkt nach Verlassen der Schule keinen Ausbildungsplatz bekommen hat. Dies sind 550 ehemalige Förderschülerinnen und -schüler. Der Umgang mit fehlenden Werten erfolgte wie bereits in Abschnitt 7.2.2 beschrieben. Auch die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte stimmt in

vielen Teilen mit der überein, die in Abschnitt 7.2.4 vorgestellt wurde. Hier soll deshalb jeweils nur kurz wiederholt werden, wie die theoretischen Konstrukte operationalisiert wurden. Ausführlicher werden nur zusätzliche Operationalisierungen vorgestellt, die spezifisch für die Erklärung der Intragruppenvarianz herangezogen werden.

Die Agency der Jugendlichen wurde über folgenden Merkmale operationalisiert: die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen, ob diese einen Berufswunsch angeben können, wie ihre idealistischen Pläne für die Zeit nach der Schule aussehen und wie viele Bewerbungen sie verschickt haben.⁷⁰

Mit Blick auf die Operationalisierung des Sozialkapitals soll Folgendes festgehalten werden: Die Größe des Netzwerks wurde wie in Abschnitt 7.2.4 beschrieben über die Anzahl an Personen operationalisiert, die Informationen über freie Ausbildungsstellen gegeben haben.⁷¹ Die institutionelle Unterstützung beim Übergang wurde wiederum darüber erfasst, wie gut die Jugendlichen sich von der Schule auf den Übergang vorbereitet fühlten. Darüber hinaus zeigten die Analysen in Kapitel 8 die Möglichkeit, dass einige wenige Jugendliche trotz Förderschulbesuch direkt im Anschluss an die Schule als geeignet klassifiziert und ihnen Ausbildungsstellen vermittelt werden. Die Berufsberater und -beraterinnen könnten so die geringen Netzwerkressourcen der Jugendlichen kompensieren. Da es sich bei den Informationen der Agenturen für Arbeit zu Ausbildungsplätzen sowohl um freie Stellen als auch solche handelt, in denen die Jugendlichen tatsächlich Erfolgsaussicht haben könnten (möglicherweise vor allem, weil es sich um von den Agenturen für Arbeit finanzierte Ausbildungsplätze handelt), sollte sich dies positiv auf die Übergänge in Ausbildung auswirken. Aus diesem Grund wurde zusätzlich der Indikator aufgenommen, ob sich die Jugendlichen bei der Arbeitsagentur, dem Job-Center oder der Stadt bzw. Gemeinde als Bewerber oder Bewerberin gemeldet hatten. Aufgrund des zentralen Stellenwerts der Berufsberatung für die Jugendlichen ist davon auszugehen, dass insbesondere die Meldung bei der Agentur für Arbeit hier zentral sein sollte. Das familiäre Sozialkapital der Jugendlichen wurde wiederum darüber operationalisiert, ob

70 Die Operationalisierung über die wahrgenommene Chancenlosigkeit, welche in Kapitel 7 zudem zur Beschreibung des Cooling-Outs herangezogen wurde, wird hier nicht verwendet, da aus den oben beschriebenen Gründen keine Imputation der entsprechenden Variable möglich war. In den theoretischen Überlegungen in Kapitel 5 wurde vermutet, dass die Jugendlichen sich durch die Teilnahme am Berufseignungstest der BA über ihre Stärken und Schwächen bewusst werden könnten und so ihr Stigma reduziert und ihre Agency verbessert wird. Allerdings ist vor dem Hintergrund der in Kapitel 8 gewonnenen Erkenntnisse nicht weiter davon auszugehen. Schließlich weisen diese Tests eine Defizit-orientierung auf und tragen so vermutlich eher zu einer Fortsetzung oder gar Verstärkung der Stigmatisierung und Auskühlung der Jugendlichen bei als zur Unterstützung der Übergänge. Daher wurde hier kein Indikator dazu aufgenommen.

71 Da sich die Jugendlichen hinsichtlich des Absolvierens eines Praktikums kaum unterschieden, wurde dieser Indikator hier nicht aufgenommen.

sich die Eltern dafür eingesetzt haben, dass die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhalten, welchen höchsten Schulabschluss diese haben, ob sie erwerbstätig sind und ob sie aktuell oder zuletzt in einer qualifizierten Beschäftigung tätig waren. Die familiären Normen zur Wichtigkeit von Bildung werden dadurch abgebildet, ob die Jugendlichen den Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils benennen konnten. Die Operationalisierung des Humankapitals ebenso wie von Signaling entlang der Merkmale Schulabgangsdatum, Abschlussnote, Schulabschluss und kognitive Grundfähigkeiten erfolgte wie in Abschnitt 7.2.4 beschrieben.⁷² Kognitive Grundfähigkeiten sind dabei das einzige Merkmal, das sich eindeutig dem Humankapital zuordnen lässt und nicht zusätzlich über eine Signaling-Komponente verfügt.

Des Weiteren wäre denkbar, dass sich der Besuch einer Berufsvorbereitung positiv auf die Ausbildungschancen auswirkt – sei es, weil die Jugendlichen ihr Humankapital dort verbessern oder das Absolvieren einer Berufsvorbereitung ein positives Signal an Arbeitgeberinnen und -geber oder Berufsberaterinnen und -berater sendet. Die große Bedeutung des Abschließens einer Berufsvorbereitung für die Finanzierung einer Ausbildung durch die Agenturen für Arbeit wurde in Kapitel 8 herausgearbeitet. Aus diesem Grund wurde als zusätzliche Information aufgenommen, ob die Jugendlichen zum Zeitpunkt ein Jahr nach Verlassen der Schule eine Berufsvorbereitung erfolgreich abgeschlossen haben. Die Variable war mit 0 kodiert, wenn die Jugendlichen nicht an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme teilgenommen hatten, mit einer 1, wenn sie diese abgebrochen bzw. vorzeitig beendet und einer 2, wenn sie bis zum Ende teilgenommen hatten (vgl. Tabelle 28 im Online-Anhang).

Bei der Erklärung der Varianz in den Übergängen muss zudem berücksichtigt werden, dass sich Agency und Ressourcenausstattung über die Zeit verändern können. Da einige Konstrukte im NEPS wiederholt erfasst wurden, liegen für diese Längsschnittinformationen vor. Hierbei handelt es sich um folgende: Die Anzahl der Bewerbungen, die die Jugendlichen verfasst haben, der Schulabschluss und ob sich die Eltern dafür eingesetzt haben, dass die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bekommen. Für Jugendliche, die nach der Jahrgangsstufe 9 respektive 10 abgingen, wurden jeweils die Informationen aus den Wellen herangezogen, die den Zeitpunkt direkt nach Verlassen der Schule sowie ein Jahr später markierten.

Darüber hinaus zeigte sich in der bisherigen Forschung, dass Ausbildungschancen durch das Geschlecht und einen Migrationshintergrund beeinflusst

72 Wiederum musste bei den Schulabschlüssen, die nachträglich erworben wurden, eine Vergrößerung zugunsten der Imputation vorgenommen werden. Nachträglich im Anschluss an Hauptschulabschlüsse erworbene Realschulabschlüsse mussten mit ersteren zusammengefasst werden. Allerdings handelte es sich lediglich um vier Förderschülerinnen und -schüler, auf die dies zutraf.

werden (vgl. z. B. zum Geschlecht: Haeberlin et al. 2011; Lex/Zimmermann 2011; Haeberlin et al. 2005; Imdorf 2005; zum Migrationshintergrund: Lex/Zimmermann 2011; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Beicht/Granato 2009). In allen Modellen werden die Effekte deshalb für diese Merkmale kontrolliert. Zudem wurde das Alter kontrolliert, da dies ebenfalls die Ausbildungschancen beeinflussen könnte (vgl. Solga 2004, S. 50). Da das Alter bivariat einen u-förmigen Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit aufwies, eine Ausbildung zu finden, wurde ein zusätzlicher, quadrierter Altersterm in die Modelle aufgenommen. Da sich Übergänge in regional verschiedenen Ausbildungsmarktstrukturen vollziehen, welche die Einordnung der Jugendlichen in die Bewerberschlange und damit die Spielräume für ihre Agency und ihre Ressourcen beeinflussen können, wird zudem die regionale Arbeitslosenquote der unter 20-jährigen in alle Modelle einbezogen (zum Einfluss der Arbeitslosenquote siehe Gaupp/Großkurth/Reißig 2008, S. 399; Lex/Zimmermann 2011, S. 616; Ulrich 2011; Solga/Kohlrusch 2013). Der Effekt des Schulabgangsdatums sowie -abschlusses könnte ferner vom Bundesland abhängen, welches vorgibt, wie viele Schuljahre und welche Schulabschlüsse an Förderschulen angeboten werden. Deshalb wurde auch für die Bundesländer kontrolliert.⁷³ Die Effekte einzelner Bundesländer dürfen aufgrund der Nutzungsbestimmungen des NEPS jedoch nicht ausgewiesen werden und werden demzufolge nicht dargestellt. Eine Übersicht über die Konstruktion der Kontrollvariablen befindet sich im Online-Anhang (siehe Abschnitt 13.2.2).

9.3 Analysestrategie

Um zu untersuchen, welche Faktoren beeinflussen, ob Förderschülerinnen und -schüler einen Ausbildungsplatz finden, wurden logistische Regressionen für beide Untersuchungszeitpunkte getrennt berechnet.⁷⁴ Wie auch in Abschnitt 7.4 werden die Effekte der Variablen als AMEs ausgegeben. Die Modelle zur Testung der Hypothesen sind dabei hierarchisch aufgebaut. Die Variablen, welche der Testung der einzelnen Hypothesen dienen, werden also nach und nach

73 Aufgrund geringer Zellenbesetzungen mussten folgende Bundesländer zusammengefasst werden: Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen wurden zu einer Kategorie zusammengefasst, ferner Berlin und Brandenburg sowie Saarland und Rheinland-Pfalz. Die Effekte der Variablen unterschieden sich nicht zwischen den Modellen, in denen die Bundesländer zusammengefasst und nicht-zusammengefasst waren.

74 Zunächst wurde angestrebt, Ereignisdatenanalysen für diskrete Zeit zu berechnen. Jedoch zeigte sich, dass die für diese grundlegende Proportionalitätsannahme bei mehreren Variablen verletzt wurde. Diese kann nur gelockert werden, wenn Interaktionseffekte der betroffenen Variablen mit Zeitvariablen aufgenommen werden (vgl. Singer/Willet 2003). Aufgrund von Multikollinearität der Interaktionseffekte mit den einzelnen Variablen führte dieser Versuch jedoch zu Konvergenzproblemen bei der Imputation und konnte nicht umgesetzt werden.

aufgenommen.⁷⁵ Da es sich bei den hier verwendeten NEPS-Daten um eine mehrstufige stratifizierte Klumpenstichprobe handelt, musste ferner davon ausgegangen werden, dass die Standardfehler bei der Berechnung statistischer Modelle kleiner ausfallen als bei nicht-geclusterten Stichproben. Dies liegt daran, dass sich Schülerinnen und Schüler ähnlicher Schulformen sowie derselben Klasse – wie sie im NEPS gezogen wurden – tendenziell ähnlicher sind als solche aus unterschiedlichen Schulen und Klassen. In der Konsequenz könnten Ergebnisse fälschlicherweise als statistisch signifikant erscheinen. Aus diesem Grund muss das Sampling-Design bei der Berechnung der Standardfehler berücksichtigt werden. Technisch wurde dies umgesetzt, indem die Standardfehler mittels der Delta-Methode aus den modellbasierten Standardfehlern abgeleitet wurden (vgl. Kreuter/Valliant 2007, S. 4 ff.). Die Modelle wurden zudem anhand einzelner imputierter Datensätze mit Hilfe des Variance Inflation Factors (VIF) auf Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen getestet. Hierbei zeigten sich keine problematischen Werte des VIF von über 10.⁷⁶

9.4 Ergebnisse

In diesem Teil der Untersuchung geht es darum zu erklären, wie es kommt, dass es einigen Jugendlichen von Förderschulen trotz der erschwerten Ausgangslage gelingt, direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Hierfür werden die Jugendlichen zunächst hinsichtlich ihrer Intragruppenvarianz in den theoretisch hergeleiteten Dimensionen beschrieben.⁷⁷ Des Weiteren wird kurz diskutiert, wie sich die zeitveränderlichen Faktoren zwischen t1 und t2 verändern und ob die Übergänge so nachträglich erleichtert werden können. Im zweiten Teil der empirischen Überprüfung werden dann die in Abschnitt 9.1 hergeleiteten Hypothesen getestet.

75 Es ist aufgrund der multiplen Imputation fehlender Werte nicht möglich, Kriterien der Modellgüte wie z. B. Pseudo- R^2 (z. B. nach Nagelkerke) zu berechnen und auszugeben. Diese lassen sich nicht mit Rubin's Rules über die multiplen Imputationen poolen (vgl. White et al. 2011, S. 389).

76 Dass hier auf einzelne der imputierten Datensätze zurückgegriffen wurde, liegt daran, dass der VIF auf der anhand von R^2 gemessenen Varianzaufklärung basiert, welche für multipl imputierte Daten nicht berechnet werden kann (vgl. White/Royston/Wood 2011, S. 389).

77 Die deskriptiven Ergebnisse sind dabei zum Teil eine Wiederholung der Darstellung von Tabelle 7 in Kapitel 7. In diesem Kapitel liegt der Fokus aber auf der Varianz innerhalb der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler und nicht auf Unterschieden zwischen Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern.

9.4.1 Intragruppenvarianz von Agency und Ressourcen bei Förderschülerinnen und -schülern

Tabelle 20 gibt einen Überblick über die Varianz von Agency und Ressourcenausstattung innerhalb der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler. Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen, die zu t1 im Sample sind, in ihrer Agency und Ressourcenausstattung kaum von denen unterscheiden, die zu t2 im Sample sind. Lediglich bezüglich des Schulabgangsdatums und der Schulabschlüsse gibt es erwähnenswerte Unterschiede. Dies kann als ein erster Hinweis darauf betrachtet werden, dass Jugendliche mit geringerer Humankapitalausstattung und schlechteren Signalen seltener direkt nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz finden. Dass der Anteil derer mit Hauptschulabschluss zum zweiten Zeitpunkt höher liegt als zum ersten, ist dadurch erklärbar, dass einige Jugendliche nachträglich einen Schulabschluss erwerben. Schließlich lag der Anteil derer mit Hauptschulabschluss bei den 550 Jugendlichen, die zu t2 im Sample sind, zu t1 nur bei 23,2 Prozent. Ein Jahr nach Verlassen der Schule haben immerhin 37,7 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler einen Hauptschulabschluss⁷⁸.

Tabelle 20: Verteilung der untersuchten Agency-Faktoren und Ressourcen von Förderschülerinnen und -schülern direkt nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (t1) und ein Jahr später (t2).

Dimension	t1	t2
Stigma und Cooling-Out		
Selbstwirksamkeit (Ø) ^a	0,3	0,2
...Min	-18,9	-18,9
...Max	10,1	10,1
Anzahl der Bewerbungen (Ø)	4,3	3,6
...Min	0	0
...Max	200	200
Berufswunsch liegt vor (%)	50,0	50,1
Idealistische Pläne für die Zeit nach der 9. Klasse (%)		
... Schule	27,0	27,9
... Ausbildung	36,1	32,3
... Berufsvorbereitung oder etwas anderes	37,0	39,7

78 Aufgrund der sehr schiefen Verteilung der Variablen konnte in den folgenden Analysen nur der zum Untersuchungszeitpunkt t1 bzw. t2 aktuell vorliegende Schulabschluss berücksichtigt werden und nicht, ob sich dieser in dem Jahr nach Verlassen der Schule gewandelt hat. Über die Wirkung nachträglich erworbener Schulabschlüsse lässt sich basierend auf dieser Untersuchung also nichts aussagen.

Dimension	t1	t2
Sozialkapital		
Wie viele Personen informieren über Ausbildungsplätze (%)		
...keiner	18,4	19,1
...1 Person	3,1	3,4
...2 Personen	10,2	9,3
...3 bis 5 Personen	33,3	32,4
...6 bis 10 Personen	16,9	18,3
...11 bis 15 Personen	7,8	7,3
...mehr als 15 Personen	10,3	10,3
Wahrnehmung der Jugendlichen: Schule hat gut auf den Übergang vorbereitet (%)		
...stimme gar nicht zu	3,0	2,4
...stimme eher nicht zu	11,1	11,5
...stimme zu	45,8	46,0
...stimme völlig zu	40,1	40,1
Bei der Berufsberatung als BewerberIn gemeldet (%)	33,5	33,7
Eltern haben sich für Ausbildungsplatz eingesetzt (%)	49,8	44,9
Höchster Schulabschluss der Eltern (%)		
...kein Abschluss	13,4	14,5
...Hauptschulabschluss	43,7	42,1
...Mittlerer Schulabschluss	35,3	36,2
...(Fach-)Abitur	7,6	7,1
Mindestens ein Elternteil erwerbstätig (%)	81,8	84,7
Mindestens ein Elternteil in qualifizierter Tätigkeit (%)	82,0	81,3
Jugendlichen können Bildungsabschluss mind. eines Elternteils benennen (%)	46,1	45,7
Humankapital und Signaling		
Abschlussnote (Ø)	2,8	2,8
...Min.	1	1
...Max.	6	6
Abgang nach der 9. Klasse (%)	54,2	60,2
Hauptschulabschluss (%)	29,0	37,7
Kognitive Grundfähigkeiten: Schlussfolgern (Ø)	4,8	4,8
...Min.	0	0
...Max.	12	12
Kognitive Grundfähigkeiten: Wahrnehmungsgeschwindigkeit (Ø)	48,5	48,7
...Min.	5	16
...Max.	93	93
Teilnahme an einer Berufsvorbereitung (%)		
... keine Berufsvorbereitung absolviert	-	12,7

Dimension	t1	t2
...vorzeitig beendet	-	14,9
...bis zum Ende teilgenommen	-	72,4
N	670	550

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F. 9.1.1.; Anzahl der Beobachtungen: t1 N = 670, t2 N = 550; Ø = Mittelwert; % = Prozentangaben; Angaben gerundet; Angaben gewichtet für non-response; *Mittelwert u. a. aufgrund von Imputation trotz Zentrierung nicht exakt 0.

Mit Blick auf die anderen zeitveränderlichen Merkmale – Bewerbungsverhalten und Einsatz der Eltern – zeigen hier nicht dargestellte Auswertungen, dass die Agency und Ressourcen der 550 Jugendlichen, die zu t2 im Sample sind, sich kaum verändert haben.

Davon abgesehen zeigt sich für alle beobachteten Merkmale zu beiden Beobachtungszeitpunkten eine Streuung der Variablen und damit Heterogenität der Förderschülerinnen und -schüler hinsichtlich der gemessenen Agency und Ressourcenausstattung. Die Grundlage für eine Erklärung divergierender Ausbildungschancen innerhalb dieser Gruppe basierend auf diesen Merkmalen ist damit gegeben. Im Folgenden soll ermittelt werden, welche Agency-Faktoren und Ressourcen dazu beitragen, die Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen zu erklären.

9.4.2 Übergänge in Ausbildung als Ergebnis unterschiedlicher Agency- und Ressourcenausstattungen

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der Hypothesenprüfung vorgestellt werden. Die Tabellen 22 und 23 geben einen Überblick über die Effekte von Agency und Ressourcenausstattungen auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern direkt nach Verlassen der Schule sowie ein Jahr später. Hinsichtlich der Agency-Hypothese (H1) zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit nur zum ersten Zeitpunkt einen signifikanten Einfluss auf die Ausbildungschancen hat. Der Effekt ist aber sehr gering – im Mittel führt eine Steigerung der Selbstwirksamkeit von einem Punkt nur zu einer Erhöhung der Ausbildungschancen von unter einem Prozentpunkt – und ist nicht mehr signifikant, sobald einbezogen wird, ob die Jugendlichen die Schule nach neun oder zehn Jahren verlassen haben. Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit wird also über das Schulabgangsdatum moderiert. Weder die Anzahl der Bewerbungen noch das Vorliegen eines Berufswunsches haben direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später einen Einfluss auf die Ausbildungschancen. Eine Erklärung für das Fehlen eines Effektes des Berufswunsches könnte sein, dass die Förderschülerinnen und -schüler nicht-realisierbare Berufswünsche entwickeln, weshalb diese für einen erfolgreichen Übergang nicht hilfreich sind (zur Realisierbarkeit von Berufswünschen siehe Dombrowski 2015). Wenngleich die Frage realisierbarer

und nicht-realisierbarer Berufswünsche an dieser Stelle nicht hinreichend vertieft werden kann, soll dennoch festgehalten werden, dass die von den Jugendlichen genannten Berufswünsche sich auf solche Tätigkeiten konzentrieren, die mit einer Berufsausbildung erreichbar sind (zur Klassifikation der Berufe 2010 siehe Paulus/Matthes 2013).

Tabelle 21 gibt einen Überblick über die zehn häufigsten genannten Berufswünsche der Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen. Mit Verkaufsberufen, Köchen und Köchinnen sowie Berufen für Maler- und Lackierarbeiten befinden sich hier unter den ersten drei insbesondere solche Berufe, welche auch von den Berufsberaterinnen und -beratern neben Fachpraktikerausbildungen für realistische Anschlussmöglichkeiten gehalten werden (siehe Abschnitt 8.4.2). Dies gibt zumindest einen Hinweis, dass die Realisierbarkeit der Berufswünsche eher nicht ausschlaggebend für den Ausbildungszugang ist.

Tabelle 21: Die zehn am häufigsten genannten Berufswünsche in der neunten Klasse von Abgängerinnen und Abgängern von Förderschulen basierend auf der KldB 2010 (in Prozent).

Berufsbezeichnung		Prozent
(1)	KöchlInnen (ohne Spezialisierung)	12,4
(2)	Berufe im Verkauf (ohne Produktspezialisierung)	11,4
(3)	Berufe für Maler- und Lackiererarbeiten	7,0
(4)	Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung	6,0
(5)	Berufe in der Kraftfahrzeugtechnik	5,4
(6)	Berufe im Friseurgewerbe	4,9
(7)	Berufe in der Tierpflege	3,8
(8)	Berufe im Gastronomieservice	3,8
(9)	Berufe im Holz-, Möbel- und Innenausbau	3,2
(10)	Berufe im Metallbau	3,2

Quelle: Eigene Darstellung. Angaben basierend auf nicht-imputierten Werten. Anzahl der Beobachtungen, für die Berufswünsche vorliegen: 185.

Mit Blick auf die Anzahl der Bewerbungen bleibt zu bedenken, dass viele Bewerbungen nicht gleichbedeutend mit guten Bewerbungen sind. Dies könnte erklären, dass Jugendliche mit mehr Bewerbungen keine besseren Ausbildungschancen haben. Mangelnde Effekte beider Variablen können aber auch ein Hinweis auf Diskriminierungs- bzw. Diskreditierungsprozesse durch Betriebe und Berufsberaterinnen und -berater sein.

Ein signifikanter, substantieller Einfluss zeigt sich dagegen für die Aspirationen der Jugendlichen. Zum einen erhöht der Wunsch, weiterhin zur Schule zu gehen, die Ausbildungschancen im Mittel um etwa 8 Prozentpunkte (Mo-

dell 5). Eine separate Auswertung zeigt aber: Der Effekt verschwindet unter Einbezug des Schulabschlusses (Modell 6), da es einen signifikanten positiven Effekt des Wunsches, weiter zur Schule zu gehen, auf die Wahrscheinlichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erwerben, gibt. Der Schulabschluss moderiert also den positiven Effekt des Wunsches, im Bildungssystem zu verbleiben, auf die Ausbildungschancen. Die Ausbildungschancen direkt nach Verlassen der Schule erhöhen sich zudem für Jugendliche, die sich eine Ausbildung wünschen um etwa 12,2 Prozentpunkte im Vergleich zu solchen, die eine Berufsvorbereitung absolvieren oder etwas anderes machen wollen (Modell 6). Im vorherigen Kapitel zeigte sich, dass Jugendliche, die sich direkt nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz wünschen, hierbei stark auf sich gestellt sind, da sie von der Berufsberatung keine oder wenig Unterstützung dabei erhalten. Der Wunsch, eine Ausbildung zu absolvieren, führt bei Förderschülerinnen und -schülern vermutlich zu einem stärkeren Engagement und einer zielgerichteteren Ausbildungsplatzsuche, die in höheren Ausbildungschancen resultiert. Möglicherweise werden Jugendliche mit dem Wunsch, eine Ausbildung zu machen, aber auch von Arbeitgeberinnen und -gebern bzw. Berufsberaterinnen und -beratern anders wahrgenommen und haben dadurch höhere Ausbildungschancen. Für Jugendliche, die nicht direkt nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz bekommen, haben die Ausbildungsaspirationen zu t2 jedoch keinen Effekt mehr auf die Ausbildungschancen. Konnten die Aspirationen der Jugendlichen also direkt nach Verlassen der Schule ihre Benachteiligung beim Ausbildungszugang nicht kompensieren, hilft ihnen die höhere Agency zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr. Für die Agency-Hypothese (H1) bedeutet dies, dass sie teilweise angenommen werden kann. Offenbar sind es jedoch nicht alle mit Stigmatisierung und Cooling-Out verknüpften Agency-Faktoren, die den Übergang in Ausbildung bei Förderschülerinnen und -schülern positiv beeinflussen. Substantiell bedeutsam sind den hier präsentierten Analysen nach ausschließlich die Aspirationen, und zwar nur zum Zeitpunkt direkt nach Verlassen der Schule.

Tabelle 22: Erklärungen für die Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern direkt nach Verlassen der Schule (t1).

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
Selbstwirksamkeit	0.008* [0.002, 0.015]	0.008* * [0.002, 0.014]	0.007* [0.001, 0.013]	0.007* [0.001, 0.013]	0.007* [0.001, 0.013]	0.005 [-0.001, 0.012]
Berufswunsch liegt vor (Ref.: nein)	-0.007 [-0.071, 0.057]	-0.011 [-0.077, 0.054]	-0.011 [-0.077, 0.055]	-0.008 [-0.073, 0.058]	-0.008 [-0.073, 0.057]	0.013 [-0.042, 0.069]

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
Idealistische Pläne für die Zeit nach der 9. Klasse (Ref.: BV oder etwas anderes)						
...Schule	0.097* * [0.025, 0.169]	0.090* [0.015, 0.166]	0.090* [0.015, 0.164]	0.084* [0.006, 0.162]	0.082* [0.005, 0.158]	0.034 [-0.038, 0.107]
...Ausbildung	0.141* * * [0.067, 0.215]	0.135* * * [0.060, 0.209]	0.136* * * [0.062, 0.211]	0.138* * * [0.064, 0.212]	0.134* * * [0.060, 0.208]	0.122* * [0.049, 0.195]
Anzahl der Bewerbungen	0.002+ [-0.000, 0.005]	0.002* [0.000, 0.005]	0.002* [0.000, 0.004]	0.002* [0.000, 0.004]	0.002* [0.000, 0.004]	0.001+ [-0.000, 0.003]
Anzahl der Personen, die über Ausbildungsplätze informiert haben (Ref.: keiner)						
...1 Person		-0.001 [-0.133, 0.131]	-0.011 [-0.143, 0.121]	-0.011 [-0.151, 0.128]	-0.008 [-0.150, 0.135]	0.019 [-0.127, 0.166]
...2 Personen		0.082 [-0.029, 0.193]	0.078 [-0.032, 0.189]	0.082 [-0.030, 0.194]	0.086 [-0.026, 0.198]	0.124* [0.008, 0.239]
...3 bis 5 Personen		0.043 [-0.037, 0.124]	0.035 [-0.047, 0.117]	0.027 [-0.056, 0.111]	0.029 [-0.053, 0.112]	0.042 [-0.035, 0.119]
...6 bis 10 Personen		0.137* * [0.047, 0.227]	0.130* * [0.039, 0.220]	0.123* [0.025, 0.221]	0.123* [0.026, 0.220]	0.112* [0.022, 0.201]
...11 bis 15 Personen		0.007 [-0.115, 0.129]	-0.008 [-0.129, 0.114]	-0.015 [-0.135, 0.105]	-0.014 [-0.133, 0.104]	0.004 [-0.112, 0.119]
...mehr als 15 Personen		0.032 [-0.064, 0.129]	0.021 [-0.077, 0.118]	0.018 [-0.080, 0.115]	0.020 [-0.078, 0.118]	0.043 [-0.057, 0.142]
Als BewerberIn gemeldet (Ref.: nein)			0.042 [-0.027, 0.110]	0.040 [-0.030, 0.110]	0.040 [-0.030, 0.109]	0.044 [-0.020, 0.108]
Wahrnehmung der Jugendlichen: Schule hat gut auf den Übergang vorbereitet			0.029 [-0.011, 0.068]	0.026 [-0.013, 0.064]	0.025 [-0.014, 0.063]	0.017 [-0.022, 0.056]
Eltern haben sich für Ausbildungsplatz eingesetzt (Ref.: nein)				0.017 [-0.060, 0.094]	0.015 [-0.062, 0.091]	0.010 [-0.058, 0.078]

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
Höchster Schulabschluss Eltern (Ref.: kein Abschluss)						
...Hauptschulabschluss				0.074 [-0.043, 0.190]	0.077 [-0.039, 0.193]	0.084 [-0.027, 0.196]
...Mittlerer Schulabschluss				0.040 [-0.077, 0.156]	0.039 [-0.076, 0.155]	0.053 [-0.059, 0.165]
...Fachabitur/Abitur				0.153+ [-0.017, 0.323]	0.148+ [-0.022, 0.317]	0.166* [0.007, 0.325]
Mindestens ein Elternteil erwerbstätig (Ref.: nein)				-0.011 [-0.112, 0.089]	-0.012 [-0.112, 0.088]	-0.034 [-0.130, 0.063]
Mindestens ein Elternteil in berufl. qual. Tätigkeit (Ref.: nein)				-0.014 [-0.104, 0.076]	-0.015 [-0.104, 0.075]	-0.009 [-0.089, 0.070]
Mind. Schulabschluss ein Elternteil bekannt (Ref.: nein)					0.029 [-0.031, 0.089]	0.017 [-0.042, 0.076]
Abschlussnote						-0.011 [-0.061, 0.039]
Schulabgang nach 10. Klasse (Ref.: 9. Klasse)						0.208* ** [0.130, 0.285]
Hauptschulabschluss (Ref.: kein Abschluss)						0.059 [-0.013, 0.131]
Kognitive Grundfähigkeiten: Wahrnehmungs- geschwindigkeit						0.001 [-0.002, 0.003]
Kognitive Grundfähigkeiten: logisch- schlussfolgerndes Denken						0.008 [-0.004, 0.019]
Weiblich (Ref.: männlich)	-0.052* [-0.103, -0.002]	-0.053* [-0.104, -0.002]	-0.052* [-0.104, -0.001]	-0.050+ [-0.103, 0.002]	-0.049+ [-0.100, 0.003]	-0.047+ [-0.095, 0.001]
Alter	1.111+ [-0.111, 2.334]	1.155+ [-0.072, 2.381]	1.124+ [-0.083, 2.330]	1.214+ [-0.056, 2.484]	1.160+ [-0.112, 2.432]	1.079 [-0.325, 2.483]

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
Alter (quadratiert)	-0.037+ [-0.078, 0.004]	-0.038+ [-0.079, 0.002]	-0.037+ [-0.078, 0.003]	-0.040+ [-0.083, 0.002]	-0.039+ [-0.081, 0.004]	-0.036 [-0.083, 0.011]
Migrationshintergrund (Ref.: nein)	-0.009 [-0.075, 0.057]	0.001 [-0.063, 0.064]	0.006 [-0.057, 0.069]	0.006 [-0.059, 0.072]	0.007 [-0.058, 0.072]	-0.004 [-0.056, 0.049]
Jugendarbeitslosigkeits- quote	0.002 [-0.005, 0.009]	0.003 [-0.004, 0.010]	0.003 [-0.004, 0.010]	0.003 [-0.004, 0.010]	0.003 [-0.003, 0.010]	0.001 [-0.005, 0.007]

Quelle: Eigene Berechnung basierend auf NEPS SC4, S.U.F 9.1.1.; N = 670, Average Marginal Effects der binären logistischen Regression, Signifikanzniveau: + p <.10, * p <.05, ** p <.01, *** p <.001; 95 %-Konfidenzintervall in eckigen Klammern; in allen Modellen wurde das Bundesland kontrolliert, Effekte nicht ausgegeben.

Tabelle 23: Erklärungen für die Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern ein Jahr nach Verlassen der Schule (t2).

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
Selbstwirksamkeit	0.008* [0.000, 0.016]	0.007+ [-0.001, 0.015]	0.006 [-0.003, 0.014]	0.006 [-0.003, 0.014]	0.006 [-0.003, 0.014]	0.005 [-0.004, 0.014]
Berufswunsch liegt vor (Ref.: nein)	0.022 [-0.055, 0.098]	0.018 [-0.059, 0.094]	0.016 [-0.060, 0.091]	0.018 [-0.057, 0.093]	0.018 [-0.057, 0.092]	0.025 [-0.048, 0.097]
Idealistische Pläne für die Zeit nach der 9. Klasse (Ref.: BV oder etwas anderes)						
...Schule	0.051 [-0.060, 0.162]	0.042 [-0.068, 0.153]	0.040 [-0.070, 0.150]	0.042 [-0.069, 0.153]	0.039 [-0.072, 0.150]	0.029 [-0.080, 0.138]
...Ausbildung	0.047 [-0.043, 0.136]	0.042 [-0.047, 0.131]	0.044 [-0.046, 0.134]	0.040 [-0.048, 0.129]	0.037 [-0.052, 0.126]	0.040 [-0.046, 0.126]
Anzahl der Bewerbungen	0.001 [-0.002, 0.004]	0.001 [-0.002, 0.004]	0.001 [-0.002, 0.004]	0.000 [-0.003, 0.004]	0.001 [-0.003, 0.004]	0.000 [-0.003, 0.004]
Anzahl der Personen, die über Ausbildungsplätze informiert haben (Ref.: keiner)						
...1 Person		0.189+ [-0.011, 0.390]	0.176+ [-0.028, 0.380]	0.207* [0.019, 0.394]	0.209* [0.018, 0.400]	0.224* [0.040, 0.408]

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
...2 Personen		0.081 [-0.035, 0.197]	0.077 [-0.039, 0.194]	0.084 [-0.035, 0.203]	0.087 [-0.033, 0.208]	0.069 [-0.053, 0.191]
...3 bis 5 Personen		0.211* ** [0.109, 0.313]	0.202* ** [0.097, 0.306]	0.207* ** [0.104, 0.309]	0.208* ** [0.106, 0.310]	0.193* ** [0.088, 0.297]
...6 bis 10 Personen		0.129* [0.019, 0.238]	0.128* [0.018, 0.237]	0.136* [0.029, 0.243]	0.135* [0.029, 0.241]	0.121* [0.011, 0.231]
...11 bis 15 Personen		-0.018 [-0.159, 0.123]	-0.024 [-0.167, 0.119]	-0.021 [-0.164, 0.122]	-0.020 [-0.163, 0.122]	-0.028 [-0.167, 0.110]
...mehr als 15 Personen		0.165* [0.017, 0.313]	0.149* [0.001, 0.296]	0.148+ [-0.004, 0.299]	0.151* [0.000, 0.301]	0.123 [-0.026, 0.272]
Als BewerberIn gemeldet (Ref.: nein)			0.041 [-0.032, 0.113]	0.043 [-0.029, 0.116]	0.043 [-0.030, 0.115]	0.050 [-0.024, 0.124]
Wahrnehmung der Jugendlichen: Schule hat gut auf den Übergang vorbereitet			0.033 [-0.012, 0.078]	0.031 [-0.014, 0.075]	0.029 [-0.016, 0.074]	0.024 [-0.021, 0.068]
Eltern haben sich für Ausbildungsplatz eingesetzt (Ref.: nein)				-0.013 [-0.083, 0.058]	-0.014 [-0.083, 0.055]	-0.028 [-0.097, 0.041]
Höchster Schulabschluss Eltern (Ref.: kein Abschluss)						
...Hauptschulabschluss				0.046 [-0.113, 0.204]	0.052 [-0.107, 0.211]	0.058 [-0.098, 0.214]
...Mittlerer Schulabschluss				0.049 [-0.123, 0.221]	0.051 [-0.120, 0.222]	0.052 [-0.113, 0.218]
...Fachabitur/Abitur				0.052 [-0.159, 0.263]	0.052 [-0.159, 0.262]	0.063 [-0.140, 0.266]
Mindestens ein Elternteil erwerbstätig (Ref.: nein)				0.086+ [-0.015, 0.187]	0.083 [-0.020, 0.186]	0.066 [-0.035, 0.167]
Mindestens ein Elternteil in berufl. qual. Tätigkeit (Ref.: nein)				0.098+ [-0.003, 0.200]	0.097+ [-0.007, 0.200]	0.100+ [-0.002, 0.201]
Mind. Schulabschluss ein Elternteil bekannt (Ref.: nein)					0.035 [-0.048, 0.118]	0.025 [-0.057, 0.106]

	Modell1	Modell2	Modell3	Modell4	Modell5	Modell6
Abschlussnote						-0.034 [-0.098, 0.030]
Schulabgang nach 10. Klasse (Ref.: 9. Klasse)						-0.054 [-0.175, 0.067]
Hauptschulabschluss (Ref.: kein Abschluss)						0.120* * [0.043, 0.197]
Kognitive Grundfähigkeiten: Wahrnehmungsge- schwindigkeit						0.002 [-0.001, 0.004]
Kognitive Grundfähigkeiten: logisch -schlussfolgerndes Denken						0.002 [-0.014, 0.017]
Berufsvorbereitung (Ref.: keine)						
...vorzeitig beendet						0.079 [-0.061, 0.219]
...bis zum Ende teilgenommen						0.151* * [0.046, 0.256]
Weiblich (Ref.: männlich)	-0.105* [-0.184, -0.025]	-0.104* [-0.182, -0.025]	-0.102* [-0.181, -0.023]	-0.102* [-0.180, -0.023]	-0.101* [-0.179, -0.023]	-0.116* * [-0.198, -0.033]
Alter	-0.454 [-1.749, 0.842]	-0.694 [-2.007, 0.619]	-0.754 [-2.089, 0.581]	-0.981 [-2.374, 0.413]	-1.014 [-2.400, 0.372]	-1.087 [-2.419, 0.245]
Alter (quadriert)	0.014 [-0.029, 0.057]	0.022 [-0.021, 0.066]	0.024 [-0.020, 0.069]	0.032 [-0.014, 0.078]	0.033 [-0.013, 0.079]	0.036 [-0.008, 0.080]
Migrationshintergrund (Ref.: nein)	-0.025 [-0.121, 0.070]	-0.027 [-0.120, 0.067]	-0.022 [-0.116, 0.072]	-0.010 [-0.106, 0.086]	-0.011 [-0.107, 0.085]	-0.015 [-0.112, 0.081]
Jugendarbeitslosigkeits- quote	-0.006 [-0.015, 0.002]	-0.008+ [-0.016, 0.001]	-0.008+ [-0.016, 0.001]	-0.007 [-0.015, 0.002]	-0.007 [-0.015, 0.002]	-0.006 [-0.015, 0.002]

Quelle: Eigene Berechnung basierend auf NEPS, SC4, S.U.F 9.1.1.; N = 550, Average Marginal Effects der binären logistischen Regression, Signifikanzniveau: + p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; 95 %-Konfidenzintervall in eckigen Klammern; in allen Modellen wurde für das Bundesland kontrolliert, Effekte nicht ausgegeben.

Dass die Agency der Jugendlichen offenbar nur bedingt zur Erklärung ihrer Ausbildungschancen beiträgt, verdeutlicht wiederum, dass der Zugang zur Ausbildung von Förderschülerinnen und -schülern nicht nur das Ergebnis von Selbst-, sondern vorrangig auch Fremdselektionsprozessen ist (vgl. Solga 2004, S. 55).

Darüber hinaus sollte geklärt werden, inwiefern Unterschiede in der Sozialkapitalausstattung der Jugendlichen die Heterogenität in den Ausbildungschancen erklären können. Mit Blick auf die Netzwerkgrößenhypothese (H2) zeigt sich, dass die Größe des Netzwerks für die Ausbildungschancen der Jugendlichen entscheidend ist. Für den direkten Übergang zeigen sich unter Kontrolle aller Merkmale positive Effekte von im Mittel 12,4 Prozentpunkten der Kategorie „2 Personen“ sowie konstant über alle Modelle signifikante Effekte für die Gruppe der Jugendlichen mit 6 bis 10 Personen, die ihnen Informationen gegeben haben. Unter Kontrolle aller weiteren Merkmale erhöhen sich die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, in dieser Gruppe um etwa 11 Prozentpunkte. Wieso ausgerechnet diese Kategorien die Ausbildungschancen positiv beeinflussen, ist unklar.⁷⁹ Bei der Gruppe von 6 bis 10 Personen wäre denkbar, dass es sich um eine Anzahl an Informationsgeberinnen und -gebern handelt, die im Vergleich zu keinem Hinweisgeber hinreichend groß genug ist, um ausreichend Informationen bereitzustellen. Mehr genannte Personen könnten dagegen auf eine gewisse Beliebtheit der Kontakte hindeuten. Zum zweiten Messzeitpunkt nach Verlassen der Schule zeigen sich dagegen signifikante und substantielle positive Effekte für fast alle Personenanzahlen (bis auf die Kategorien „2 Personen“ und für mehr als 11 Personen). Soziale Netzwerke spielen also offenbar in besonderem Maße für die Erklärung verspäteter Übergänge eine Rolle. Die Netzwerkgrößenhypothese kann vor diesem Hintergrund in der aktuellen Form dennoch nicht angenommen werden. Schließlich zeigte sich, dass die Annahme, dass sich die Ausbildungschancen erhöhen, *je mehr Personen* über Ausbildungen informieren, nicht aufrechterhalten werden kann. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde die Relevanz von Netzwerken für die Ausbildungschancen. Wie genau sich die Größe des Netzwerks auf den Zugang zu Ausbildungsstellen auswirkt, kann hier nicht abschließend geklärt werden und bedarf weiterführender Untersuchungen.

Hinsichtlich der institutionellen Unterstützung zeigen die Berechnungen folgende Ergebnisse: Ob sich die Jugendlichen als Bewerber oder Bewerberin gemeldet haben, zeigt zu beiden Zeitpunkten keinen signifikanten Effekt auf die Ausbildungschancen. Dies liegt möglicherweise daran, dass der gewählte Indikator nicht geeignet ist abzubilden, wer tatsächlich als Bewerber oder Bewerberin aufgenommen wurde. In Anbetracht der Ergebnisse des vorherigen Kapitels erscheinen die in Tabelle 20 angegebenen etwa 33 Prozent der Förderschülerinnen

79 Es wurde sichergestellt, dass dieser Effekt nicht durch einflussreiche Fälle hervorgebracht wird.

und -schüler, die als Bewerber oder Bewerberin angenommen wurden, sehr hoch. Womöglich ist der Indikator damit vor allem geeignet, eine positive Anbindung der Jugendlichen an die Berufsberatung abzubilden, nicht jedoch, eine wirkliche Vermittlung von Ausbildungsstellen. Alternativ wurde deshalb geprüft, ob eine positive Antwort der Jugendlichen auf die Frage „Der Berufsberater oder die Berufsberaterin hat mich über interessante freie Ausbildungsstellen informiert“ (zu dieser Variable vgl. Tabelle 28 im Online-Anhang) einen Einfluss auf die Ausbildungschancen hat. Auch hier zeigte sich kein Effekt. Dies könnte ein Hinweis auf einen Selektionseffekt sein, wie ihn Ulrich (2011, S. 13) vermutet. Wenn diese Annahme stimmen würde, würde sich nur eine Gruppe von negativ selektierten Jugendlichen an die Berufsberatung wenden und um die Vermittlung von Ausbildungsstellen bitten. Tatsächlich zeigt sich jedoch, dass nur ein sehr kleiner Anteil der Förderschülerinnen und -schüler, nämlich knapp 3,2 Prozent, angibt, die Berufsberatung nicht in Anspruch genommen zu haben. Vor dem Hintergrund der Analyse in Kapitel 8 kann daher eher vermutet werden, dass ein positiver Effekt der Vermittlungstätigkeit durch die Berufsberatung möglicherweise überhaupt erst nach etwa zwei Jahren einsetzen könnte, wenn die Jugendlichen sowohl an einem BVJ als auch an einer BVB-Maßnahme teilgenommen haben.

Keinen eindeutigen Effekt zeigt auch die Wahrnehmung der Vorbereitung auf den Übergang durch die Schule. Wahrgenommene Unterschiede in der Qualität der schulischen Vorbereitung sind damit nicht entscheidend für die Übergangschancen. Die institutionelle Unterstützungshypothese (H3) muss vor diesem Hintergrund für die hier vorliegende Untersuchung abgelehnt werden. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass es Unterschiede zwischen Schulen geben kann, die die Ausbildungschancen beeinflussen. Möglicherweise müsste hierfür das tatsächliche Angebot an Vorbereitungsmaßnahmen konkreter in den Blick genommen werden.

Die Hypothesen H4a, H4b und H5 betreffen den Einfluss des familiären Sozialkapitals der Jugendlichen auf die Ausbildungschancen. H4a muss jedoch abgelehnt werden, da sich kein Effekt der elterlichen Unterstützung auf die Ausbildungschancen zeigt. Mit Blick auf H4b zeigt sich, dass das Bildungsniveau der Eltern direkt nach Verlassen der Schule unter zwei Bedingungen zum Tragen kommt: zum einen müssen die Eltern selbst mindestens das (Fach-)Abitur erworben haben, damit sich die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern erhöhen. Zum anderen wird der Effekt erst eindeutig, wenn der Schulabschluss der Jugendlichen kontrolliert wird. Dies liegt daran, dass sich der Effekt nur für Jugendliche zeigt, die den Hauptschulabschluss erworben haben. Es bedarf also eines vergleichsweise sehr hohen Sozialkapitals auf Seiten der Eltern und zudem mindestens eines Hauptschulabschlusses auf Seiten der Jugendlichen, um höhere Ausbildungschancen zu haben. Ein Jahr später hingegen hat das elterliche Bildungsniveau keinen Einfluss mehr auf die Ausbildungschancen ebenso wie der Beschäftigungsstatus und die Art der beruflichen Tätigkeit, wel-

che zu keinem der beiden Untersuchungszeitpunkte einen signifikanten bzw. eindeutig von Null verschiedenen Einfluss auf die Ausbildungschancen haben. Unter dem Mechanismenbündel Sozialkapital wurde ferner der Einfluss familiärer Normen (H5) diskutiert. Auch für dieses Merkmal zeigt sich kein Effekt auf die Ausbildungschancen, so dass auch die familiäre Normenhypothese verworfen werden muss. Dass sich für das familiäre Sozialkapital nur bei einem Merkmal ein Effekt findet, könnte auch ein Ergebnis der vergrößerten Messung sein. Möglicherweise finden sich positive, kompensatorische Effekte wie bei den elterlichen Bildungsabschlüssen erst dann, wenn zum Beispiel beide Eltern erwerbstätig sind.⁸⁰

Basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen wurde zudem erwartet, dass das Humankapital und die Signale der Jugendlichen deren Übergänge beeinflussen. Der Einbezug der Merkmale in die Modelle zeigt interessante Effekte: Zunächst haben die Abschlussnoten keinen Einfluss auf die Ausbildungschancen.⁸¹ Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass die Jugendlichen von Gatekeepern vor allem als geringqualifiziert wahrgenommen und diskreditiert werden, so dass Unterschiede in den schulischen Leistungen gar nicht zum Tragen kommen. Denkbar wäre auch, dass es daran liegt, bei welchen Unternehmen die Jugendlichen unterkommen. So zeigte sich für die Schweiz, dass Schulnoten eher bei großen Unternehmen eine Rolle spielen (vgl. Imdorf 2009, S. 395). Förderschülerinnen und -schüler kommen jedoch möglicherweise eher bei kleineren Handwerksbetrieben unter (Marquardt 1977, S. 69; Willand/Verbeck 1994, S. 439). Unterschiede im Humankapital und in den Signalen scheinen für den Ausbildungszugang aber alles andere als irrelevant zu sein. So zeigt sich, dass für direkte Übergänge in Ausbildung das Abgangsdatum der Jugendlichen einen signifikanten und substantiellen Effekt auf die Ausbildungschancen hat. Im Mittel erhöhen sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz um 20,8 Prozentpunkte, wenn Jugendliche die Förderschule nach zehn statt nach neun Schuljahren verlassen. Dies ist der größte Effekt auf die Ausbildungschancen, welcher bisher identifiziert wurde. Das Schulabgangsdatum hat jedoch ein Jahr später keinen Effekt mehr auf die Ausbildungschancen. Dafür erhöht das Vorliegen eines Hauptschulabschlusses, welcher zu t1 keinen Einfluss hatte, zu diesem Zeitpunkt die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, im Mittel um 12 Prozentpunkte. Da das Abgangsdatum und die Schulabschlüsse nicht vollständig unabhängig voneinander sind (vgl. Tabelle 8), wurde zusätzlich geprüft, ob sich Effekte des Schulabschlusses zu t1 zeigen, wenn das Abgangsdatum nicht in die Modelle einbezogen wird sowie, ob das Abgangsdatum einen signifikanten Effekt

80 Dies kann hier leider anhand der imputierten Daten nicht überprüft werden.

81 Dieser Effekt bleibt zu beiden Messzeitpunkten so auch bestehen, wenn das Abschlusszeugnis – welches in einigen Bundesländern basierend auf dem Notendurchschnitt zuerkannt wird – nicht in die Analyse einbezogen wird.

zu t2 hat, wenn der Abschluss nicht einbezogen wird. Dabei zeigte sich, dass der Schulabschluss auch zu t1 die Ausbildungschancen im Mittel um 13,2 Prozentpunkte signifikant steigert, wenn das Abgangsdatum nicht einbezogen wird (vgl. Tabelle 27 im Online-Anhang). Der Effekt des Verlassens der Schule nach der 10. Klasse zu t1 ist also teilweise darauf zurückzuführen, dass diese Jugendlichen häufiger den Hauptschulabschluss erwerben. Das Abgangsdatum der Jugendlichen ist hingegen zu t2 auch dann nicht signifikant, wenn der Schulabschluss nicht berücksichtigt wird. Dies weist auf einen Selektionseffekt hinsichtlich der Signalwirkung des Abgangsdatums hin: Sowohl mit Blick auf Arbeitgeberinnen und -geber als auch Berufsberaterinnen und -berater wäre denkbar, dass Jugendliche, welche die Schule nach der 10. Klasse verlassen, als reifer betrachtet werden, wodurch sich ihre Ausbildungschancen erhöhen. Jugendliche, die trotz des längeren Schulbesuchs nicht als reifer wahrgenommen werden, können auch ein Jahr später nicht von diesem Signal profitieren. Jugendliche, die die Schule nach nur neun Jahren und ohne Hauptschulabschluss verlassen, sind damit stark benachteiligt.

Wie bereits vorangegangene Untersuchungen vermuten ließen, spielen die kognitiven Grundfähigkeiten auch bei Förderschülerinnen und -schülern keine signifikante oder substantielle Rolle für deren Ausbildungschancen. Es bedarf also einer Signalkomponente von Humankapital, das dieses beobachtbar macht und im Bewerbungsprozess relevant werden lässt.

Ein Jahr nach Verlassen der Schule hat zudem das erfolgreiche Abschließen einer Berufsvorbereitung einen signifikanten und substantiellen positiven Effekt auf die Ausbildungschancen von im Mittel 15,1 Prozentpunkten. Auch hiervon scheint eine positive Signalwirkung für die Betriebe und Berufsberaterinnen und -berater auszugehen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich der Effekt einer abgeschlossenen Berufsvorbereitungsmaßnahme vor allem für Jugendliche zeigt, die die Schule nach der neunten Klasse verlassen haben, und die Berufsvorbereitung für diese Jugendlichen die Funktion einer zehnten Jahrgangsstufe erfüllt. Diese Vermutung bestätigt sich jedoch nicht, da sich der Effekt der Berufsvorbereitung nur zeigt, wenn alle Jugendlichen in die Analyse einbezogen werden. Auch hier gibt es also weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der konkreten Bedeutung von Berufsvorbereitungen.⁸²

Mit Blick auf die Humankapital- und Signalinghypothese bedeuten diese Befunde, dass diese wiederum teilweise bestätigt wird. Schließlich zeigen sich signifikante Effekte des Schulabschlusses und des Abgangsdatums differenziert nach Zeitpunkt sowie des erfolgreichen Absolvierens einer Berufsvorbereitung.

82 Gewinnbringend wären hier sicherlich Untersuchungen, die Effekte unterschiedlicher Maßnahmenarten zu differenzieren erlauben.

Schulische Leistungen der Jugendlichen und kognitive Grundfähigkeiten spielen jedoch offenbar keine Rolle beim Finden eines Ausbildungsplatzes.

9.5 Zwischenfazit III

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse sollen im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst und mit Blick auf die Ausgangsfragestellung diskutiert werden. Die zentrale Frage, die hier geklärt werden sollte, war, *inwiefern die Chancen auf das Finden eines Ausbildungsplatzes bei Förderschülerinnen und -schülern das Ergebnis divergierender Agency und Ressourcenausstattungen sind.*

Die Analysen zeigten, dass Agency und Ressourcen nur begrenzte Möglichkeiten bieten, die Benachteiligung durch den Förderschulbesuch zu kompensieren und auf Seiten der Jugendlichen eher geringe Spielräume bestehen, ihrer schulischen Behinderung etwas entgegenzusetzen und ihre „zweite Chance“ der Teilhabe beim Übergang von der Schule in das System der Berufsausbildung wahrzunehmen. Sie verdeutlichen aber auch, dass es unter bestimmten Bedingungen durchaus gelingen kann, die Ausbildungschancen zu verbessern. Drei Arten der hier untersuchten Agency-Faktoren bzw. Ressourcen hatten erklärende Kraft für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern: Was die Agency betrifft, sind es insbesondere Aspirationen, die dazu beitragen, dass Jugendliche den Übergang erfolgreich meistern und einen Ausbildungsplatz finden. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ergebnisse des vorherigen Kapitels noch kritischer, in dem gezeigt wurde, dass die Jugendlichen im Berufsberatungsprozess offenbar weiter ausgekühlt werden. Statt diese mit dem Hinweis auf die fehlende Realisierbarkeit ihrer Aspirationen von Anstrengungen, einen Ausbildungsplatz zu finden, abzubringen, sollten sie in diesem Vorhaben vielmehr bestärkt und unterstützt werden. Darüber hinaus wirkte es sich positiv auf die Ausbildungschancen aus, wenn die Eltern einen vergleichsweise hohen Bildungsabschluss erworben hatten *und* die Jugendlichen selbst mindestens über den Hauptschulabschluss verfügten.

Tabelle 24: Ergebnisse der Hypothesentestung zur Erklärung der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern.

Hypothese	Ergebnis
Agencyhypothese (H1)	Bestätigt für Aspirationen zu t1
Netzwerkgrößenhypothese (H2)	Nicht bestätigt
Institutionelle Unterstützungshypothese (H3)	Nicht bestätigt
Familiäre Unterstützungshypothese (H4 a)	Nicht bestätigt

Hypothese	Ergebnis
Familiäre Unterstützungshypothese (H4 b)	Bestätigt für den Bildungsabschluss der Eltern zu t1
Familiäre Normenhypothese (H5)	Nicht bestätigt Bestätigt für Schulabschluss
Humankapital- und Signalinghypothese (H6)	Bestätigt für Schulabgangsdatum zu t1 Bestätigt für Abschließen einer Berufsvorbereitung zu t2

Quelle: Eigene Darstellung.

Es wurde deutlich, dass die Schulabschlüsse und das Schulabgangsdatum der Jugendlichen sowie ein Jahr nach Verlassen der Schule das erfolgreiche Abschließen einer Berufsvorbereitung zentrale Erklärungsfaktoren für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern. Bei den beiden ersteren Merkmalen handelt es sich um solche, welche durch die Bildungspolitik im jeweiligen Bundesland beeinflusst werden. Jugendliche können die Opportunitäten, die ihnen diesbezüglich geboten werden, lediglich mehr oder weniger nutzen. Der Befund verweist damit auf politische Interventionsmöglichkeiten, um die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern positiv zu beeinflussen (siehe Abschnitt 10.3).

Gleichzeitig machten die Analysen deutlich, dass es weiterer Untersuchungen zu den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern bedarf, die jenseits des hier Leistbaren liegen. Diese sollten folgende Punkte adressieren: Unklar blieb zum einen, wie konkret die Netzwerkgröße die Ausbildungschancen beeinflusst. Zum anderen wäre es denkbar, dass sich weitere positive Effekte familiären Sozialkapitals nur bei sehr hohem Sozialkapital zeigen. Darüber hinaus sollte vertiefend analysiert werden, worin genau die positive Wirkung der Berufsvorbereitungen besteht und was beeinflusst, ob die Jugendlichen z. B. in eine Fachpraktiker- oder reguläre Ausbildung übergehen. Diesbezüglich könnte sich die Bedeutung von Agency und Ressourcen auch danach unterscheiden, ob die Jugendlichen in eine betriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung einmünden (vgl. Eberhardt 2012).

Kapitel 10

Fazit

10.1 Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war zum einen der Hinweis, dass die duale Ausbildung in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche eine *zweite Chance* für die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem bedeuten kann. Zum anderen die Feststellung, dass Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss heute nur noch geringe Chancen haben, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden und diese zweite Chance wahrzunehmen. Schülerinnen und -schüler von Förderschulen „Lernen“ stellen einen beträchtlichen Anteil dieser zertifikatsarmen Gruppe. Gleichzeitig handelt es sich um eine sozial stark benachteiligte Gruppe, die zudem in der niedrigsten Schulform des deutschen hierarchisch gegliederten Schulsystems unterrichtet wird. Förderschulen stellen dabei „ambivalente Institutionen“ (Powell 2011, S. 174) dar: Einerseits erhalten die Schülerinnen und Schüler an diesen zusätzliche Unterstützung, die ihnen erfolgreiches Lernen und darauf aufbauend die spätere Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen sollen (vgl. Hänsel 2003, S. 593; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 26). Andererseits haben Untersuchungen der letzten Jahrzehnte gezeigt, dass Förderschulen die Benachteiligung der Jugendlichen eher nicht ausgleichen, sondern stattdessen sogar manifestieren und verstärken können (vgl. z. B. Wocken 2000). Den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern nach der Schule wurde in der bisherigen Forschung jedoch wenig Beachtung geschenkt. Die wenigen Studien zu den Ausbildungschancen dieser Gruppe gaben eindeutige Hinweise, dass diese eine eingeschränkte Agency und wenige Ressourcen haben, die wichtig für den Übergang in Ausbildung sind. Zudem wurden ihre niedrigen Chancen dargestellt, einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Abschnitt 4.1). Gleichzeitig müssen die bisherigen Untersuchungen in ihrer Aussagekraft als begrenzt betrachtet werden. Dies liegt daran, dass sie überwiegend qualitativ angelegt und regional begrenzt sind sowie auf kleinen, selektiven Stichproben beruhen. Daher war unklar, welche Möglichkeiten überregional für diese sowohl familiär als auch schulisch benachteiligte Gruppe bestehen, an beruflicher Ausbildung teilzuhaben. Aussagen über den Effekt des Förderschulbesuchs auf Ausbildungschancen in Deutschland basierten bislang zudem auf Analysen, die entweder ohne Vergleichsgruppe auskamen oder rein deskriptiv waren. Damit war offen, inwiefern der Förderschulbesuch an sich ausschlaggebend für die geringen Ausbildungschancen ist, oder ob diese nicht eher auf die Zusammensetzung der Gruppe zurückgeführt werden können.

In dieser Arbeit wurde daher anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von Förderschülerinnen und -schülern zunächst beschrieben, wie die Agency und Ressourcenausstattung ebenso wie die Übergänge nach der Schule von Förderschülerinnen und -schülern im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern aussehen. Ermöglicht wurde dies zum ersten Mal durch die Nutzung der Daten des NEPS. Zudem wurde anhand von statistischem Matching analysiert, welchen Effekt der Förderschulbesuch auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen hat und hierfür Förderschülerinnen und -schüler mit Jugendlichen von Hauptschulen verglichen.

Darüber hinaus wurde in der Vergangenheit immer wieder die Berufsberatung als wichtige Unterstützungsinstanz beim Ausbildungszugang benachteiligter Jugendlicher thematisiert. Als wohlfahrtsstaatlicher Akteur hat sie die Möglichkeit, die Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Zugang zu kompensieren, indem sie fehlende Ressourcen ausgleicht und z. B. Informationen über freie Ausbildungsstellen zur Verfügung stellt sowie Hilfen oder außerbetriebliche Ausbildungen finanziert. Welche dieser Unterstützungsleistungen die Jugendlichen erhalten, hängt jedoch davon ab, wie diese entlang der Kategorien Förderungsbedürftigkeit, (Lern-)Behinderung und Eignung klassifiziert werden. Die Darstellung der formalen Vorgaben zum Berufsberatungsprozess machte deutlich, dass für die in den Agenturen daran beteiligten Akteure – insbesondere Reha-Berater und -Beraterinnen und Berufspsychologen und -psychologinnen – erhebliche Entscheidungsspielräume sowohl bei den Klassifizierungs- als auch Zuweisungsprozessen bestehen. Bis dato gab es jedoch keine Studie, die sich konkret mit den Entscheidungsprozessen bzw. der Nutzung der formalen Entscheidungsspielräume sowie darauf aufbauend der Bedeutung der Berufsberatung für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern nach der Schule beschäftigte. Diese Arbeit machte es sich daher zur Aufgabe, zum Füllen dieser Forschungslücke beizutragen. Hierfür wurden insgesamt 16 Experteninterviews mit U25- und Reha-Beraterinnen und -Beratern sowie Berufspsychologinnen und -psychologen in drei Agenturen für Arbeit sowie einer Regionaldirektion geführt.

Darüber hinaus zeigten bisherige Studien, dass es in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern durchaus eine Heterogenität gibt. Manchen Jugendlichen gelingt es trotz ihrer Benachteiligung, einen Ausbildungsplatz zu finden und ihre zweite Chance zu nutzen. Bis dato gab es jedoch keine Untersuchung, die anhand einer hinreichend großen Gruppe von Förderschülerinnen und -schülern multivariat untersuchte, wie dies erklärt werden kann. Vor diesem Hintergrund wurde hier analysiert, inwiefern divergierende Agency und Ressourcenausstattungen der Jugendlichen als Erklärungen für die Intragruppenvarianz der Ausbildungschancen fungieren.

Übergänge wurden in dieser Arbeit theoretisch als Ergebnis eines engen Zusammenspiels von Institutionen, Ressourcen und Agency betrachtet. Um dieses

abzubilden, wurde einerseits die Bedeutung der Institution Förderschule für die Ausbildungschancen sowie die Agency und Ressourcenausstattung in den Blick genommen. Darüber hinaus wurde untersucht, wie die „Institution Berufsberatung“ sowie divergierende Agency- und Ressourcenausstattungen auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern wirken. Das Zusammenspiel des Förderschulbesuchs mit der familiären Ressourcenausstattung und ihre Bedeutung für die Ausbildungschancen wurde entlang von drei Mechanismenbündeln herausgearbeitet: 1. geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out, 2. geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation sowie 3. geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen von Arbeitgeberinnen und -gebern. Dadurch wurden sowohl Erklärungen für Selbst- als auch Fremdelektionsprozesse beim Ausbildungszugang in den Fokus genommen. Darauf aufbauend wurde erläutert, wieso anzunehmen ist, dass die auf der Agency und den Ressourcen basierenden Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu Jugendlichen von Hauptschulen noch geringer sind. Als ausschlaggebend hierfür wurden die an Förderschulen vorherrschenden Strukturen sowie die mit der Förderschulzuweisung verbundenen Etikettierungs- und Segregationsprozesse betrachtet, welche sich nachteilig auf die Ressourcenausstattung und die Agency auswirken können. Ferner wurde eruiert, inwiefern die Berufsberatung die Möglichkeit hat, auf diese Benachteiligungsfaktoren am Übergang einzuwirken und sie (zumindest teilweise) zu kompensieren, indem sie den Jugendlichen fehlende Ressourcen bereitstellt, aber auch, welche Gefahren bestehen, dass die Benachteiligung der Schülergruppe im Rahmen der Berufsberatung fortgesetzt wird. Zudem wurde aufgezeigt, wie die Heterogenität in den Übergängen erklärt werden könnte. Als ausschlaggebend zeigten sich aus theoretischer Sicht divergierende Agency sowie Ressourcenausstattungen der Jugendlichen. Ferner wurde diskutiert, dass es den Jugendlichen möglicherweise in unterschiedlichem Maße gelingt, nach Verlassen der Schule benachteiligende Faktoren aufzuheben und z. B. nachträglich Schulabschlüsse zu erwerben.

Um zu erklären, wie die Berufsberatung auf die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern wirkt, wurde zudem eine weitere theoretische Perspektive eingeführt: Unter Rückgriff auf den Neo-Institutionalismus wurde erläutert, warum *nicht* davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei der Nutzung der Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess um individuelle Einzelfallentscheidungen von Einzelakteuren handelt. Vielmehr wurde ausgeführt, warum die tatsächlichen Entscheidungsspielräume maßgeblich durch eine „Institution Berufsberatung“ begrenzt und die Entscheidungen der beteiligten Akteure dadurch strukturiert werden. Die „Institution Berufsberatung“ wurde als das Ergebnis der Verarbeitung von Anforderungen und Deutungsangeboten aus der organisationalen Umwelt der Agenturen für Arbeit betrachtet.

Sie strukturiert, wie die Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess genutzt werden. Da Akteure in Organisationen ihr Handeln an institutionellen Regeln ausrichten und so legitimieren, erfolgte die Rekonstruktion der Institution „Berufsberatung“ anhand einer Analyse dessen, wie Entscheidungen in den Agenturen für Arbeit gerechtfertigt und damit legitimiert werden. Die Entscheidungen wurden jedoch nicht als durch die Institution determiniert betrachtet, sondern als „choices within constraints“ (Nee 2001, S. 8) verstanden. Ziel einer Untersuchung der „Institution Berufsberatung“ war es damit *nicht*, individuelle Einzelfallentscheidungen vorherzusagen, sondern zu beschreiben, auf welche institutionellen Vorgaben sich die Akteure bei ihren Entscheidungsprozessen beziehen und beziehen müssen, und welche Entscheidungen dadurch wahrscheinlicher werden und warum. Die Verknüpfung der theoretischen Perspektive des Neo-Institutionalismus mit den Stigma-, Sozialkapital und arbeitsmarktoökonomischen Theorien ermöglichte zum einen zu analysieren, wie die Entscheidungsspielräume in Organisationen wie den Agenturen für Arbeit genutzt und legitimiert werden und zum anderen, dies ins Verhältnis zu den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern zu setzen.

Die hier vorgestellten deskriptiven Analysen zeigen, dass Jugendliche von Förderschulen im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern mit maximal Hauptschulabschluss bei Verlassen der Schule in vielen der beschriebenen Merkmale eine eingeschränktere Agency und niedrigere Ressourcenausstattung sowie geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Die Anzahl derer, die einen Ausbildungsplatz findet, erhöht sich ein Jahr nach Verlassen der Schule im Vergleich zum Vorjahr auf immerhin über ein Drittel, bleibt aber weiterhin stark hinter dem Anteil an Hauptschülerinnen und -schülern zurück, die eine Ausbildung aufnehmen. Positiv hervorzuheben ist, dass reguläre Berufsausbildungen einen Großteil der Ausbildungsverhältnisse von Förderschülerinnen und -schülern auszumachen scheinen. Gleichzeitig steigt aber auch schon ein Jahr nach Verlassen der Schule die Zahl derer, die ohne Beschäftigung und damit weder in schulische noch berufliche Ausbildung eingebunden sind. Ebenso bedeutet das Absolvieren einer Berufsvorbereitung für viele Jugendliche nicht den anschließenden erfolgreichen Einstieg in Ausbildung, sondern den Übergang in eine weitere Maßnahme des Übergangssystems und damit möglicherweise den Beginn einer sogenannten „Maßnahmekarriere“.

Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern schlechter sind, die hinsichtlich ihrer familiären Ressourcen, kognitiven Grundfähigkeiten und sozialstrukturellen Merkmale vergleichbar sind. Der Besuch der Förderschule hat damit einen negativen globalen Effekt auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen, der nur zum Teil auf die geringeren Möglichkeiten zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses zurückgeführt werden kann. Dies steht im Kontrast zum Anspruch der Förderschulen, die Benachteiligung

ihrer Schülerschaft auszugleichen und so zu einer gelingenden Integration in den Arbeitsmarkt beizutragen.

Anhand der Analyse von Experteninterviews konnte zudem eine „Institution Berufsberatung“ rekonstruiert werden. Sie führt dazu, dass Förderschülerinnen und -schüler im Prozess der Berufsberatung überwiegend als lernbehindert und nicht-geeignet klassifiziert und darauf basierend in Berufsvorbereitungen überwiesen werden. Werden Berufsausbildungen unterstützt, dann vor allem außerbetriebliche Fachpraktikerausbildungen. Diese bieten jedoch sehr unsichere Verwertungschancen auf dem späteren Arbeitsmarkt. Jugendliche, die sich direkt nach Verlassen der Schule eine (betriebliche) Ausbildung wünschen oder einen anderen als einen Fachpraktikerberuf erlernen wollen, werden mit diesem Wunsch allein gelassen. Diese Aussage wird auch durch den Befund aus Kapitel 7 unterstützt, der zeigt, dass die Jugendlichen, die es direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später in eine Ausbildung schaffen, nur zu einem geringen Prozentsatz in eine Fachpraktikerausbildung übergehen. Aber selbst, wenn Förderschülerinnen und -schüler es schaffen, sich einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu suchen, ist unsicher, inwiefern sie von den Beraterinnen und Beratern anschließend tatsächlich unterstützt werden. Vor dem Hintergrund der Analyse der Klassifikations- und Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung wurde geschlussfolgert, dass die Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern im Berufsberatungsprozess nicht kompensiert, sondern fortgesetzt wird. Zentral für die Legitimation der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse sind insbesondere in der Berufsberatung institutionalisierte medizinische Lernbehinderungsmodelle, die Arbeitsteilung zwischen der Reha- und U25-Beratung, Vorstellungen von mangelnder Ausbildungs- und Berufswahlreife und der Vermittelbarkeit von Förderschülerinnen und -schülern sowie Vorstellungen der richtigen Beschulung von Jugendlichen mit Lernbehinderung, die aus dem schulischen Bereich übernommen wurden. Die Strukturierung der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse unterläuft sowohl die formale als auch normative Vorgabe, Hilfen individuell zuzuweisen als auch den Übergang in reguläre Ausbildungen zu fördern. Um ihre Prozesse abzusichern, basieren die Beraterinnen und Berater ihre Entscheidungen zudem stark auf Gutachten von „professional Experts“ wie Berufspsychologinnen und -psychologen. Durch den Einbezug von Berufspsychologinnen, -psychologen und Lehrkräften, die die Schüler bereits zuvor basierend auf der Kategorie „Lernbehinderung“ an segregierten Förderschulen unterrichteten, wird die medizinische Perspektive auf Lernbehinderung und somit die erneute Klassifizierung der Jugendlichen als lernbehindert sowie Überweisung in segregierte Maßnahmen legitimiert.

Hinsichtlich der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen zeigte sich, dass folgende Arten der hier untersuchten Agency-Faktoren bzw. Ressourcen Unterschiede in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern zu erklären vermögen: Was die Agency betrifft, sind es insbesondere

Ausbildungsaspirationen, die dazu beitragen, dass Jugendliche den Übergang direkt nach der Schule erfolgreich meistern und einen Ausbildungsplatz finden. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ergebnisse der Analyse zur Berufsberatung noch kritischer, die zeigte, dass die Jugendlichen im Berufsberatungsprozess weiter ausgekühlt werden und ihnen die Beraterinnen und Berater von betrieblichen Ausbildungen abraten. Statt diese mit dem Hinweis auf die fehlende Realisierbarkeit ihrer Aspirationen von Anstrengungen abzubringen, einen Ausbildungsplatz zu suchen, sollten sie sie in diesem Vorhaben vielmehr bestärken und unterstützen. Des Weiteren wurde deutlich, dass die Bildungsabschlüsse der Eltern eine Rolle für den direkten Übergang in Ausbildung spielen – allerdings nur, wenn diese vergleichsweise hoch sind und auch die Jugendlichen über mindestens einen Hauptschulabschluss verfügen. Ferner sind die Schulabschlüsse und das Schulabgangsdatum der Jugendlichen zentrale Erklärungsfaktoren für ihre Ausbildungschancen. Damit stehen für den Ausbildungszugang der Jugendlichen insbesondere Fremdselektionsprozesse im Fokus, in deren Rahmen Arbeitgeberinnen und -geber sowie Berufsberaterinnen und -berater Jugendliche anhand ihres Humankapitals sowie ihrer Signale auswählen. Beide Merkmale werden zudem durch die Bildungspolitik im jeweiligen Bundesland beeinflusst. Jugendliche können die Opportunitäten, die ihnen diesbezüglich geboten werden, lediglich mehr oder weniger nutzen. Der Befund verweist damit auf politische Interventionsmöglichkeiten, um die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern positiv zu beeinflussen (s. Abschnitt 10.3).

10.2 Beitrag und mögliche Erweiterungen der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, zum Wissen über die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen beizutragen. Dabei ging es zum einen darum, die Übergänge erstmals anhand einer deutschlandweiten Stichprobe zu beschreiben, aber auch zu untersuchen, wie die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern erklärt werden können. Zu diesem Zweck wurden sowohl selbst- als auch fremdselektive Prozesse in den Blick genommen und für die Untersuchung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung mit der neo-institutionalistischen Theorie des Handelns auf der Meso-Ebene von Organisationen verbunden. Für die Analysen wurde zudem auf unterschiedliche Daten zurückgegriffen. Zum einen auf Sekundärdaten des NEPS sowie zum anderen auf Experteninterviews. Die Arbeit folgte einem *mixed methods* Ansatz: Auf der quantitativen Ebene wurden deskriptive Analysen, statistisches Matching, multiple Imputation sowie logistische Regression genutzt. Die Experteninterviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Insbesondere mit der Verbindung von Matching und regressionsbasierten Verfahren wurden zwei unterschiedliche Arten von Kausalität in den Blick

genommen: Kausale Effekte sowohl im Sinne von „effects of causes“ als auch „causes of effects“ (vgl. Goldthorpe 2001). Erstere wurden durch die Analyse des Effekts des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen einbezogen. Damit blieb aber weitgehend offen, warum Förderschülerinnen und -schüler geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Die Gründe für divergierende Ausbildungschancen und damit die „causes of effects“ wurden dann mit Blick auf die Intragruppenvarianz analysiert. Die Verbindung dieser beiden Perspektiven ermöglicht unterschiedliche Erkenntnisse darüber, mit welchen bildungs- und sozialpolitischen Strategien die Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern reduziert oder aufgehoben werden könnten (siehe Abschnitt 10.3).

Durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden und theoretischer Ansätze konnten zudem nicht nur Bildungschancen analysiert werden, sondern auch welche Effekte Bildungs- und wohlfahrtsstaatliche Prozesse für Individuen und ihre Lebensverläufe haben. Zugleich wurde untersucht, wie Selektionsprozesse ablaufen und in welchem Verhältnis Individuen bzw. individuelles Handeln sowie gesellschaftliche Strukturen und Institutionen stehen (vgl. Solga/Becker 2012). Die Untersuchung führt vor diesem Hintergrund zu fünf weiterführenden Schlussfolgerungen, die im Folgenden vorgestellt werden.

10.2.1 Die Institutionalisierung des Lebensverlaufs von Menschen mit Behinderung

Vor dem Hintergrund einer Lebensverlaufsperspektive wurde untersucht, wie sich Bildungsarmut auf berufliche Chancen auswirkt. Zentrale Konzepte der Lebensverlaufsforschung sind in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Individuum und Sozialstruktur bzw. Institutionen sowie die Kumulation von Teilhabechancen und Benachteiligungen (vgl. Mayer/Müller 1989; Mayer 2004). Vor diesem Hintergrund konnte gezeigt werden, wie die Etikettierung sozial Benachteiligter als negativ abweichend, welche mit einer segregierten Beschulung einhergeht, auch nach Verlassen der Schule benachteiligend auf Ausbildungs- und Teilhabechancen wirkt. Die Kumulation der Benachteiligung konnte zum einen auf den Besuch der Schulform selbst zurückgeführt werden. Zum anderen wurde gezeigt, wie das stigmatisierende Etikett der Lernbehinderung in den institutionalisierten Prozessen und Wissensbeständen einer anschließenden Organisation – der Berufsberatung – aufgegriffen wird und dort zur Reproduktion und Legitimation der fortgesetzten Benachteiligung führt.

Die Untersuchung der Berufsberatung verdeutlichte zudem die Bedeutung von institutionellen Gatekeeping-Prozessen für die Ausbildungschancen sozial Benachteiligter: Dass Jugendliche mit Lernbehinderung nach Verlassen der Schule überwiegend in Berufsvorbereitungen einmünden, ist auch als Ergebnis der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung zu verstehen. Die Ergebnisse zur Agency und Ressourcenausstattung zeigen, dass es für die

Jugendlichen zwar möglich ist, diesen institutionalisierten Ausgrenzungsprozessen etwas entgegenzusetzen. Die Effekte von Schulabschlüssen und Schulabgangsdatum und die Bedeutung, die diese auch für die Entscheidungen der Gatekeeper haben, zeigt aber zugleich, wie stark der Wirkungsgrad von Ressourcen und Agency wiederum von institutionellen Gelegenheitsstrukturen abhängen. Die Institutionen des Bildungssystems erzeugen damit die Verstetigung sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf, indem sie aufeinander aufbauend Differenz in ungleiche soziale Positionen übersetzen und so Lebensverläufe und zukünftige Bildungsentscheidungen strukturieren (vgl. Solga/Becker 2012, S. 22). Damit steigt auch die Gefahr eines ständigen, wiederholten Scheiterns an der Normalbiografie, das den Status der Bildungsarmut schließlich in den eines „Masterstatus“ erheben kann (Solga 2004, S. 114).

Über diese allgemeinen Schlussfolgerungen hinaus weist die Verbindung der Perspektiven der Lebenslaufsforschung, der konkreten Betrachtung von Übergängen und der Disability Studies darauf hin, dass diese Prozesse für Menschen mit Behinderung noch zusätzlich verstärkt sind. In modernen Wohlfahrtsstaaten basiert die Sozialpolitik traditionell auf Vorstellungen der Normalbiografie eines weißen, heterosexuellen, *nicht-behinderten* Mannes, der ein selbstständiges Leben im mittleren Erwachsenenalter führt. Dies ist verknüpft mit Ideen einer individualistischen Gesellschaft, in der Lebensverläufe von individuellen Entscheidungen, Verläufen und Ergebnissen geprägt sind. In der Sozialgesetzgebung verankerte Vorstellungen von Behinderung als individuellem Phänomen, welche sich in der Festschreibung des medizinischen Modells manifestieren, sind damit Ausdruck allgemeiner gesellschaftlicher Normsetzungen, die Grundlage für die Konstruktion von Normalität und Abweichung an Übergängen sind. Damit beeinflussen sie maßgeblich den Verlauf und das Timing der Übergangsprozesse von Menschen mit Behinderungen (vgl. Priestley 2000; siehe auch Powell 2003).

Da Jugendliche bzw. Menschen mit Behinderung auf bestimmte Unterstützungsangebote angewiesen sind, scheitern sie nicht nur an diesen Vorstellungen der Normalbiografie beim Eintritt in den Arbeitsmarkt und das Erwachsenenalter, sondern die Gatekeeper in ihren Lebensverläufen sind zudem noch mächtiger als bei solchen Personen, die nicht auf zusätzliche Leistungen angewiesen sind. Die Bildungsprozesse von Menschen mit Behinderung und damit auch ihre Lebensverläufe sind – wie hinreichend ausgeführt wurde – sehr stark durch die Institution Sonderschule, die dort reduzierten Möglichkeiten zur Aneignung von Humankapital und Zertifikaten und das mit der Schulform verbundene, stigmatisierende Etikett der Lernbehinderung strukturiert. Die Untersuchung konnte zeigen, dass sich die Benachteiligung im Rahmen der organisationalen Übersetzungsprozesse über den Bereich der Schule hinaus fortsetzt und auch im Anschluss zu einer Überweisung in Sondermaßnahmen sowie einem erhöhten Risiko für den Bezug von anschließenden Sozialleistungen führt. Die Lebens- und Bildungsverläufe von Menschen mit Behinderung sind damit stärker

wohlfahrtsstaatlich institutionalisiert als die von Menschen, die nicht bereits im Kindes- oder Jugendalter als behindert etikettiert werden.

10.2.2 Die Bedeutung von Lernbehinderung in einer ableistischen Wissensgesellschaft

Fragen der Unterscheidung zwischen dem Normalen und der Abweichung gehören zu den Kernthemen der Soziologie (z.B. Durkheim 1983; Merton 1968/2016). Die Grenzen dessen, was unter Normalität und Abweichung verstanden wird, sind dabei nicht unveränderlich, sondern Ergebnis und Gegenstand sozialer Konstruktionsprozesse. Eine Untersuchung der Abweichung ist damit auch immer eine Analyse dessen, was in einer Gesellschaft an Normalitätsvorstellungen dominiert und welche Konsequenzen dies für die Mitglieder einer Gesellschaft hat.

Das deutsche Wirtschaftssystem wird im Allgemeinen als wissensbasiert wahrgenommen bzw. Deutschland sogar als „Wissensgesellschaft“ bezeichnet, in dem das Bildungssystem einen großen Stellenwert für die Zuteilung von Lebenschancen hat (Bittlingmayer 2001, S. 17). Damit einher gehen Vorstellungen davon, über welche Fähigkeiten Personen verfügen müssen, um legitimerweise an dieser Gesellschaft und ihren Teilsystemen wie dem Arbeitsmarkt zu partizipieren (Ableismus) (Buchner/Pfahl/Traue 2015). Die hier vorgelegte Analyse zeigt, wie Personen u. a. unter Rückgriff auf statistisch konstruierte Normalitätsvorstellungen von kognitiven Fähigkeiten ausgegrenzt werden, wenn sie von diesen in einem sozial festgelegten Rahmen nach unten abweichen. Die psychologisch-medizinisch dominierte Feststellung von Fähigkeiten bzw. Lernbehinderung in der Berufsberatung, bei der Jugendliche von Förderschulen mit Hauptschülerinnen und -schülern verglichen werden, zeigt exemplarisch wie die Konstruktion von Behinderung und Normalität mit statistischen Methoden zusammenhängt und darauf aufbauend individualisiert wird. Die Kontrastierung mit der alternativen Betrachtungsweise eines sozialen Modells von Behinderung in Abschnitt 8.1.1 zeigte zudem auf, wie stark die *taken-for-grantedness* medizinischer Behinderungsmodelle bei den zentralen Gatekeepern des Übergangs ist, und wie sie in Kombination mit Vorstellungen von Eignung, Ausbildungsreife und der notwendigen Ausgestaltung von Hilfen und Maßnahmen zu einem Wissenssystem über die Fähigkeiten von Förderschülerinnen und -schülern werden, welches reale (negative) Folgen für die Jugendlichen hat. Da es sich bei Jugendlichen mit Lernbehinderung zugleich überproportional häufig um solche mit Migrationshintergrund sowie sozial Benachteiligte handelt, wird ferner sichtbar, dass und wie insbesondere diese Gruppen im Bildungssystem unter Rückgriff auf ableistische Vorstellungen sowie das Label „Behinderung“ von der Teilhabe an Regelsystemen dauerhaft ausgegrenzt werden. Die Bedeutung des Bildungssystems für die Legitimation der Ungleichheitsordnung, die auf dem Mythos der Meritokratie basiert, wird dadurch deutlich erkennbar (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Solga 2005).

10.2.3 Die Ambivalenz exkludierender Inklusion im System der Berufsausbildung

Der gemeinsame Blick auf die Schule *und* auf den Ausbildungsmarkt verdeutlicht des Weiteren die Grenzen der Leistungsfähigkeit des Schulsystems und des Wohlfahrtsstaats in Bezug auf die Garantie von Teilhabemöglichkeiten im (späteren) Lebensverlauf:

Insbesondere vor dem Hintergrund der UN-BRK steht Deutschland unter Druck, nicht nur das schulische Bildungssystem, sondern auch die Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt inklusiv zu gestalten. Der deutsche Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist jedoch *marktförmig* organisiert und folgt damit einer selektierenden, nicht-inklusiven Logik (Tschanz/Powell 2020). Sowohl die Berufsberatung als wohlfahrtsstaatliche Organisationseinheit als auch die Jugendlichen sind damit mit widersprüchlichen Logiken konfrontiert, die nicht durch sie aufgelöst werden können: So waren die Handlungsmöglichkeiten der Berufsberatung schon immer dadurch begrenzt, dass Betriebe freie Ausbildungsstellen an diese meldeten. Würde die Berufsberatung nun vollständig auf ihre Selektionsmechanismen verzichten und Informationen über freie Ausbildungsstellen für alle Jugendlichen zur Verfügung stellen, würden die Betriebe, welche ebenfalls als Gatekeeper mit ableistischen Vorstellungen agieren, vermutlich weniger freie Stellen an die Agenturen für Arbeit melden und stattdessen versuchen, diese eigenständig zu besetzen. Dies würde die Legitimation der Organisation Berufsberatung wiederum schwer erschüttern und zugleich nicht zu einer Verbesserung der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern beitragen, wie die Analyse verdeutlicht hat und auch andere Untersuchungen zu betrieblichen Auswahlprozessen gezeigt haben (vgl. Imdorf 2007; Protsch 2014).

Dieser Zwiespalt zwischen globalen und nationalen Inklusionsanforderungen auf der einen und Exklusionslogiken des Arbeitsmarktes auf der anderen Seite führt damit dazu, dass die Zuweisung zu außerbetrieblichen Maßnahmen und – im besten Fall – außerbetrieblichen Ausbildungen wohlfahrtsstaatlich als einzige Möglichkeit erscheint, um dieses Dilemma aufzulösen. Vor dem Hintergrund der zuvor diskutierten ableistischen Vorstellungen in Zusammenhang mit (Lern-)Behinderung sowie der Verfügbarkeit von Ressourcen der Agenturen mündet dies schließlich in der Zuweisung zu Reha-Berufsvorbereitungsmaßnahmen und ggf. Fachpraktikerausbildungen durch die Berufsberatung.

Die Praktik ist jedoch ambivalent: Einerseits handelt es sich bei außerbetrieblichen Maßnahmen um die für derzeitige auf den Ausbildungsmarkt kommenden Kohorten von Förderschulabsolventinnen und -absolventen offensichtlichste Lösung um für diejenigen, die keinen regulären Ausbildungsplatz finden, zumindest vorübergehend eine weitere Anbindung an das (Aus-)Bildungssystem zu gewährleisten und somit wenigstens für einen Teil die Chance zu erhalten, z. B. ihre schulischen Abschlüsse zu verbessern. Immerhin scheint das

Abschließen einer Berufsvorbereitung (in dieser Untersuchung konnte nicht zwischen regulären und Reha-Maßnahmen unterschieden werden) die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Gleichzeitig sind insbesondere Sondermaßnahmen – zu denen auch Reha-Maßnahmen und Fachpraktikerausbildungen gehören – auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems Teil der Problemursache hinsichtlich der Garantie von Teilhabemöglichkeiten, da sie eben mit nicht-intendierten Nebenwirkungen verknüpft sind: Wenngleich das wohlfahrtsstaatliche Ziel die Integration in das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und damit in die Gesellschaft ist, führt die Zuweisung von Leistungen, wie sie derzeit erfolgt, zum Gegenteil, nämlich einer Exklusion aus diesen zentralen Gesellschaftsbereichen, die sich über den Lebensverlauf verstetigt (vgl. Wansing 2007, S. 291). Dies machte die Analyse zum Effekt des Förderschulbesuchs eindrücklich deutlich und die (mangelnde) Anerkennung von Fachpraktikerausbildungen lässt darauf schließen, dass sich diese Problematik an der zweiten Schwelle fortsetzt. Bei der Zuweisung von wohlfahrtsstaatlichen Leistungen für Jugendliche mit Lernbehinderung beim Verlassen der Schule in ihrer jetzigen Form handelt es sich damit um ein Beispiel für ein Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma *par excellence*. Der Übergang von Förderschülerinnen und -schülern in Reha-Maßnahmen muss vor diesem Hintergrund als ambivalente exkludierende Inklusion bezeichnet werden, da sie einerseits eine weitere Bildungsbeteiligung bedeuten, aber mit starken Risiken hinsichtlich zukünftiger Lebenschancen verknüpft sind.

Am vielversprechendsten für die Auflösung dieser Ambivalenz erscheint eine Veränderung der Ressourcenzuteilung: Die über ein Drittel der Absolventen und Absolventinnen von Förderschulen „Lernen“, die es ein Jahr nach Verlassen der Schule geschafft haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, weisen darauf hin, dass – entgegen der derzeitig institutionalisierten Vorstellungen und Praktiken – eine Ausbildungsmarkintegration dieser Gruppe durchaus möglich ist. Das erweckt die Hoffnung, dass eine Umsteuerung der Zuweisungsprozesse von Hilfen in der Berufsberatung hin zu einer stärkeren Unterstützung des Findens und Absolvierens von regulären Maßnahmen bzw. regulären betrieblichen oder auch außerbetrieblichen Ausbildungen tatsächlich auch zu einer Steigerung der Ausbildungs- und im Anschluss Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen mit „Lernbehinderung“ führen würde.

10.2.4 Die Bedeutung von Bildungsarmut in einem beruflich strukturierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Deutschland wird international als ein Übergangssystem wahrgenommen, in dem aufgrund der starken Strukturierung relativ reibungslose Übergänge möglich sind. Dies liegt daran, dass internationale Vergleiche immer auf der Betrachtung idealtypischer, durchschnittlicher Übergänge beruhen. Der Blick *in*

das deutsche System mit seinem stark stratifizierten Schulwesen und beruflich strukturierten Ausbildungssystem, in dem schulische Zertifikate von großer Bedeutung sind, und der spezifischen Betrachtung von leistungsschwachen Jugendlichen verweist jedoch auch auf vorhandene Schattenseiten eines solchen Übergangsregimes: Für Personen, die an den Normalisierungspflichten des Schulsystems sowie denen für den Eintritt in das System der beruflichen Ausbildung scheitern, entstehen durch die starke Strukturierung auch langfristig negative Verläufe, die von weiteren Unsicherheiten geprägt sind (vgl. Brzinsky-Fay/Solga 2016).

10.2.5 Die Bedeutung der normativen und kulturell-kognitiven Säule, Macht und institutionelle Trägheit

In Abschnitt 6.2 wurde eingeführt, dass Institutionen auf drei Säulen basieren, dass das Verhältnis dieser Säulen und die Bedeutung, die sie für Handlungen haben, jedoch variieren können. Des Weiteren wurde ausgeführt, dass bei der Rekonstruktion einer Institution auf der Ebene einer Organisation berücksichtigt werden muss, wie Akteure mit widersprüchlichen institutionellen Anforderungen umgehen, und dass formale Strukturen einer Organisation von ihren tatsächlichen Praktiken abgekoppelt werden können.

Die Untersuchung zeigte hier eindrücklich, wie widersprüchliche oder auch interpretationsoffene Vorgaben auf der regulativen Ebene vor dem Hintergrund von im organisationalen Feld der Agenturen institutionalisierten normativen und kulturell-kognitiven Vorstellungen interpretiert und anschließend in ein zusammenhängendes Wissens- und Praxissystem integriert wurden. Die kulturell-kognitive und normative Säule sind damit von entscheidender Bedeutung für die handlungsleitende Wirkung von Institutionen.

Wenngleich zudem im organisationalen Feld auf unterschiedlichen Ebenen konkurrierende Deutungsangebote von Behinderung und angemessener Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung für die Organisation verfügbar waren, erwiesen sich die medizinischen und sonderpädagogischen Modelle und Vorstellungen als hegemonial. Dies sind zum einen die Modelle, die von mächtigen Professionen getragen werden. Zum anderen aber auch die Modelle, die langfristig in Deutschland institutionalisiert wurden. Das bedeutet erstens, dass die Analyse dessen, welche institutionellen Elemente in eine Organisation inkorporiert werden, nicht ohne die Berücksichtigung von bestehenden Machtverhältnissen auskommt. Zweitens wird die Beobachtung unterstützt, dass supranationale Bildungsnormen wie die Forderung nach inklusiver Bildung, die global auf diskursiver Ebene verankert sind, nur unter bestimmten Voraussetzungen in nationale Bildungssysteme diffundieren, da sie dort mit Mechanismen institutioneller Reproduktion konfrontiert sind, die nur schwer außer Kraft gesetzt werden können (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013; Powell/Edelstein/Blanck 2016).

10.2.6 Grenzen und Erweiterungen

Darüber hinaus unterliegt die Untersuchung natürlich Grenzen und gibt Hinweise auf mögliche Erweiterungen. Hinsichtlich der Beschreibung der Übergänge ist sehr bedauerlich, dass anhand der vorliegenden Daten nicht dargestellt werden konnte, wieviele der Jugendlichen in eine WfbM übergehen und wovon dies abhängt. Darüber hinaus wurde bei der Untersuchung der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen nicht berücksichtigt, ob Jugendliche in eine betriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung einmünden. Möglicherweise finden sich Unterschiede in der Wirkung von Agency und Ressourcen je nachdem, ob Betriebe oder die Berufsberatung als Gatekeeper fungieren (vgl. Eberhardt 2012). Beide Fragen sollten in zukünftiger Forschung adressiert werden.

Die Analyse der Intragruppenvarianz verdeutlichte des Weiteren, dass es Klärungsbedarf gibt, wie konkret die Netzwerkgröße die Ausbildungschancen beeinflusst und ob sich kompensatorische Effekte des familiären Sozialkapitals zeigen, wenn die genutzten Indikatoren stärker zwischen hohem und niedrigem Sozialkapital differenzieren. Einen kompensatorischen Effekt gibt es möglicherweise erst, wenn z.B. beide Elternteile in qualifizierten Tätigkeiten vollzeiterwerbstätig sind.

Mit Blick auf die Berufsberatung wäre es spannend, die Analyse um Befragungen in einem Bundesland zu erweitern, in dem Förderschulen „Lernen“ aktuell aufgelöst werden. In den Interviews gab es mehrfach Hinweise darauf, dass schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die institutionalisierte Arbeitsweise der Berufsberatung infrage stellen kann: Die auf der Schulformenzugehörigkeit beruhende Identifikation von „Lernbehinderten“ wird durch inklusive Unterrichtung an Regelschulen schließlich erschwert und die Arbeitsteilung zwischen U25- und Reha-Beratung infrage gestellt, die u. a. darauf basiert, dass Reha-Beraterinnen und -Berater Förderschulen und U25-Beraterinnen und -Berater Regelschulen betreuen (E96). Inklusive Bildung könnte damit zum institutionellen Wandel der Handlungspraktiken führen. Da sich zeigte, dass Deutungsangebote aus dem schulischen Bereich in der Berufsberatung gelten, könnte der Ausbau inklusiver Beschulung möglicherweise sogar zu einem Wandel der Legitimation der Zuweisung zu segregierenden Maßnahmen führen. Da institutionelle Stabilität und Wandel ein zentrales Thema neo-institutionalistischer Forschung ist, könnte dies sowohl inhaltlich als auch theoretisch neue Erkenntnisse bringen (zum institutionellen Wandel siehe z. B. Thelen 2004). Des Weiteren wäre es spannend, Agenturen zu kontrastieren, welche mehr oder weniger erfolgreich darin sind, Förderschülerinnen und -schüler in reguläre Ausbildungen zu vermitteln und so institutionelle Gelingensbedingungen der Integration in Ausbildung zu identifizieren (vgl. Ostendorf 2005).

Ferner stellt sich die Frage, wie es zu späteren Zeitpunkten für die Jugendlichen weitergeht. Beispielsweise ist zentral für die Untersuchung der weiteren Verstetigung sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf, ob und inwiefern der Anteil an Jugendlichen steigt, die sich weder in Bildung noch in Beschäftigung befinden. Ebenfalls sollte geklärt werden, ob Jugendliche, denen es gelingt, in eine reguläre Berufsausbildung einzumünden, diese auch erfolgreich absolvieren bzw. welche Unterstützung sie dabei bräuchten. Die Forschung verweist hier auf ein erhöhtes Abbruchsrisiko sowie Schwierigkeiten sowohl im betrieblichen als auch schulischen Teil der Ausbildung, die durch den vorherigen Besuch der Förderschule mitverursacht sein können (vgl. Marquardt 1977; Pfahl 2004; Hofmann-Lun 2011). Ferner stellt sich die Frage der Verwertbarkeit insbesondere von (segregierten) Berufsvorbereitungen für Jugendliche mit Behinderung sowie Fachpraktikerausbildungen. Für erstere zeigte sich, dass das erfolgreiche Beenden einer Berufsvorbereitung tatsächlich zu besseren Ausbildungschancen beiträgt. Wodurch dieser positive Effekt zustande kommt und für wen er konkret gilt, muss aber noch genauer untersucht werden. Bei Letzteren gibt es Anlass zu der Vermutung, dass sie das Problem der beruflichen Integration von der ersten an die zweite Schwelle verlagern, aber auch hierzu müssen weitere Analysen durchgeführt werden.⁸³

10.3 Bildungs- und sozialpolitische Implikationen

Die hier vorliegende Arbeit hat bildungs- und sozialpolitische Implikationen. Die verschiedenen Analysen gaben unterschiedliche Hinweise auf mögliche institutionelle Gelingensbedingungen der Übergänge in Ausbildung (zu Gelingensbedingungen siehe Solga et al. 2013). Zum einen wird die Praxis der Sonderbeschulung, welche derzeit vor dem Hintergrund der UN-BRK und dem menschenrechtlichen Anspruch auf Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem öffentlich scharf verhandelt wird, durch die hier vorliegenden Ergebnisse weiter infrage gestellt. Wie bereits eingangs dargestellt, verfolgt die Förderschule das Ziel, die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem zu kompensieren und ihnen zu ermöglichen einen Beruf zu erlernen und ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 26).

83 Methodisch erwies sich das Verfahren der multiplen Imputation in dieser Untersuchung als ambivalent. Einerseits ermöglichte es Analysen, die sowohl mit Blick auf die realisierten Fallzahlen effizient als auch statistisch aussagekräftig waren. Andererseits waren an einigen Stellen Vereinfachungen der Variablen notwendig, und aufgrund von Multikollinearität im Imputationsmodell konnten keine Interaktionseffekte einbezogen werden. Interessant wäre z. B. eine Interaktion des Berufswunsches mit dem Geschlecht gewesen. Vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Berufsfindungsprozesse hätte dies durchaus interessante Erkenntnisse zeigen können.

Dass Förderschülerinnen und -schüler geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen als *vergleichbare* Jugendliche von Hauptschulen, zeigt, dass die Schulform ihrem Anspruch nicht gerecht wird. Um die Ausbildungschancen der benachteiligten Jugendlichen zu verbessern, ist es aber sicherlich nicht ausreichend, Förderschulen einfach zu schließen. Der Erfolg inklusiver Bildung hängt davon ab, dass auch an Regelschulen Bedingungen geschaffen werden, die benachteiligten Jugendlichen die erfolgreiche Teilnahme an Bildung ermöglichen. Vielversprechend sind hier insbesondere Formen der Inklusion, die die Verfügbarkeit von unterstützenden Ressourcen von der Notwendigkeit einer Etikettierung abkoppeln (vgl. Blanck 2014). In solchen Formen wird zumindest die formale Stigmatisierung der Gruppe vermieden und damit die Wahrscheinlichkeit reduziert, dass sich diese nach Verlassen der Schule fortsetzt.

Die Entkopplung von Fördermitteln und Labeling erscheint auch für die Berufsberatung ein sinnvoller Ansatz. Schließlich geht bei dieser die Klassifizierung einer Behinderung mit einer größeren Wahrscheinlichkeit der Zuweisung zu segregierenden und damit potenziell stigmatisierenden Maßnahmen einher. Dies läuft konträr zum Anspruch der Berufsberatung, Hilfen individuell zuzuteilen. Aus diesem Grund sollte die Förderung unabhängig davon erfolgen, ob Jugendliche als behindert klassifiziert werden oder nicht. Zumal das Etikett einer Behinderung auch im nachschulischen Bereich keine Hinweise darauf gibt, welche Hilfen für eine Person notwendig sind (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 19 f.). Gleichzeitig sollte sichergestellt werden, dass Fördermöglichkeiten wie z. B. sozialpädagogische Begleitung auch außerhalb von segregierenden Maßnahmen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Neben diesen strukturellen Maßnahmen erscheint aber auch eine Form der Bewusstseinsbildung für die an der Berufsberatung beteiligten organisationalen Einheiten der Agenturen für Arbeit notwendig, welche zu einem Aufbrechen insbesondere der Hegemonie von medizinischen Behinderungskonzeptionen sowie traditioneller sonderpädagogischer Vorstellungen der Notwendig von segregierter Beschulung führen könnte und damit zu einem ein Aufbrechen der *taken-for-grantedness* institutionalisierter Praktiken und Wissensordnungen, die zu einer Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern führen.

Darüber hinaus wäre es wichtig, die Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse im Prozess der Berufsberatung auch quantitativ abbilden zu können. Die beste Möglichkeit hierfür hätte die Bundesagentur für Arbeit. Diese müsste dokumentieren, wie viele Jugendliche von Förderschulen mit welchen Wünschen zur Beratung kommen, welche Anschlussmöglichkeiten ihnen vorgeschlagen und welche tatsächlich realisiert werden. Nach Auskunft der Abteilung Statistik der Bundesagentur für Arbeit werden „Ratsuchende“ seit der Einführung der Software „Verbis“ 2006 jedoch nicht erfasst, so dass schon der erste Schritt nicht dargestellt werden kann. Vor diesem Hintergrund bestehen erhebliche Zweifel, dass individuelle Entscheidungen in der Berufsberatung aktuell quantitativ auf

gewinnbringende Weise kritisch evaluiert werden können. Dies sollte geändert werden. Die Limitationen der amtlichen und Berufsbildungsstatistik mit Blick auf die Erfassung der Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern wurden zudem in Abschnitt 2.3 kurz diskutiert. Auch diese sollte angepasst werden, damit jährliche Daten zur Verfügung stehen, anhand derer die Übergänge von Jugendlichen von Förderschulen nach der Schule nachvollzogen werden können. Diese könnten genutzt werden, um sowohl Wandel als auch Stabilität in den Ausbildungschancen dieser Gruppe abzubilden.

Die Analyse der Intragruppenvarianz zeigte weiter auf, wie wichtig es zum einen ist, dass Jugendliche Ausbildungsaspirationen ausbilden. Dass ihnen dies gelingt, sollte im Prozess der Berufsorientierung unbedingt angestrebt werden. Der geringe Anteil an Förderschülerinnen und -schülern, welche nach der 9. Klasse eine Ausbildung beginnen möchten, machte deutlich, dass dies derzeit nicht in befriedigendem Maße gelingt. Darüber hinaus verdeutlichten die Effekte des Schulabgangsdatums sowie der Schulabschlüsse, wie wichtig die Möglichkeiten des Zertifikatserwerbs und die Ausgestaltung des Förderschulsystems für Ausbildungschancen sind. Jugendliche, welche die Förderschule nach nur neun Jahren und mit maximal dem Förderschulabschluss verlassen, sind zusätzlich benachteiligt gegenüber Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und solchen, die zehn Jahre zur Schule gehen. Sowohl die Möglichkeiten des Zertifikatserwerbs zu verändern als auch wie viele Schuljahre an Förderschulen angeboten werden, obliegt den Kultusministerien der Länder. Diese sind damit gefragt, die notwendigen Voraussetzungen für eine bessere berufliche Integration von Förderschülerinnen und -schülern zu schaffen. Darüber hinaus sind aber auch Betriebe in der Pflicht, ihre stark auf Schulabschlüssen beruhenden Selektionspraktiken zu überdenken, benachteiligten Jugendlichen die Chance zu geben, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und so die gesellschaftlich integrative Funktion des Berufsausbildungssystems zu stärken (vgl. Protsch 2014).

Literatur

- Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine/Bury, Michael (2001) (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London und Neu Dehli: Sage
- Altman, Barbara M. (2001): *Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications*. In: Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London und Neu Dehli: Sage, S. 97-122
- Arrow, Kenneth J. (1973): Higher education as a filter. In: *Journal of public economics* 2, H. 3, S. 193-216
- Auspurg, Katrin/Hinz, Thomas (2011): Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen. Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 1, S. 62-73
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann
- Baethge, Martin (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 541-597
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Basendowski, Sven/Werner, Birgit (2010): Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regionalen Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 2, H. 2, S. 64-88
- Baumert, Jürgen/Köller Olaf (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: *Pädagogik* 50, H. 6, S. 12-18
- Becker, Gary S. (1962): *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*. In: *The Journal of Political Economy* 70, H. 5, S. 9-49
- Becker, Gary S. (1975): *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 2. Aufl., New York: National Bureau of Economic Research
- Begemann, Ernst (2002): Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. In: *Die neue Sonderschule* 47, H. 3, S. 191-216
- Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (1992): Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.): *Institutions and Gatekeeping in the Life Course (Status Passages and the Life Course, Bd. III)*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 237-260
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd (2007): Steiniger Weg in die Berufsausbildung – Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule. In: *BWP* 2/2007, S. 5-9
- Beicht, Ursula/Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: *Wiso-Diskurs* September 2009, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Beicht, Ursula/Ulrich, Joachim Gerd (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: *BIBB Report* 06/08, S. 1-16
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1967): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung vom 23.03.2005, letzte berücksichtigte Änderung 20.12.2011
- Best, Henning/Wolf, Christof (2012): Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, H. 2, S. 377-395

- Bills, David B. (2003): Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. In: *Review of Educational Research* 73, H. 4, S. 441-469
- Bittlingmayer, Uwe H. (2001): „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36, S. 15-23
- Blackwell, Matthew/Iacus, Stefano/King, Gary/Porro, Giuseppe (2018): CEM: Coarsened Exact Matching in Stata. In: *The Stata Journal* 9, H. 4, S. 524-546
- Blanck, Jonna M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. WZB Discussion Paper SP I 2014-501, Berlin: WZB
- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J. W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: *Swiss Journal of Sociology* 39, H. 2, S. 267-292
- Bleidick, Ulrich (1968): Über Lernbehinderung. Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 19, H. 9, S. 449-464
- Bleidick, Ulrich (1995): Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, Ulrich/Hagemeister, Ursula/Rath, Waldtraut/Stadler, Hans/Wisotzki, Karl H. (Hrsg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik*. Bd. 2, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Stuttgart, Berlin und Köln: Kohlhammer, S. 106-131
- Bless, Gerard/Mohr, Kathrin (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, Jürgen/Wember, Franz B. (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen: Hogrefe, S. 375-382
- Bless, Gerard (2000): Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. In: Borchert, Johann (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 440-453
- Blöchlinger, Hermann (1991): Langfristige Effekte schulischer Separation. Luzern: Edition SZH/SPC
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther/von Maurice, Jutta (2011): Editorial. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, Sonderheft 14, S. 1-4
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendungsfehler*. 3., grundlegend überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-98
- Bol, Thijs/van de Werfhorst, Herman G. (2013): Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. In: *Comparative Education Review* 57, H. 2, S. 285-308
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett
- Braddock, David L./Parish, Susan L. (2001): *An Institutional History of Disability*. Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London und Neu Dehli: Sage, S. 11-68
- Brandtstädter, Jochen/Rothermund, Klaus (2002): The Life-Course Dynamics of Goal Pursuit and Goal Adjustment: A Two-Process Framework. In: *Developmental Review* 22, H. 1, S. 117-150
- Braun, Frank/Lex, Tilly/Rademacker, Hermann (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Expertise. In: *Arbeitspapier 1/1999 (Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit)*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Brzinsky-Fay, Christian/Solga, Heike (2016): Compressed, postponed, or disadvantaged? School-to-work-transition patterns and early occupational attainment in West Germany. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 46, S. 21-36
- Buchmann, Marlis C./Kriesi, Irene (2011): Transitions to Adulthood in Europe. In: *Annual Review of Sociology* 37, S. 481-503
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* 1, Sonderheft Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2007): *Das neue Angebot der Berufsberatung*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2007a): Mit Rückenwind ins Berufsleben – Partner Berufsberatung. Beratung, Vermittlung und Förderung der Berufsausbildung. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2010): Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) – Fachliche Hinweise. Stand: 01/2010. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2012): Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2012a): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3) in der Fassung vom November 2012. <https://www.arbeitsagentur.de/pdf/1463061140057> (Abfrage: 12.07.2017)
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.) (2013): Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ). Informationen für Jugendliche. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- Bundesagentur für Arbeit (BA)/Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004. URL: <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/berufliche-bildung.html> (Abfrage: 12.07.2017)
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (2002): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2006): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen. Bonn: BIBB
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. -Benachteiligtenförderung-. Bonn und Berlin: Bonifatius
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn: BMBF
- Burgert, Michael (2001): Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit. Langenau-Ulm: Vaas
- Cicourel, Aaron V./Kitsuse, John I (1974): Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 362-378
- Cicourel, Aaron Victor/Kitsuse, John I. (1963): The Educational Decision-Makers. Indianapolis: Bobbs-Merrill
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Cloerkes, Günther/Felkendorff, Kai (2007): Institutionalisierung von Behinderung. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 39-88
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S. 95-120
- Collins, Randall (1979): The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press
- Corra, Mamadi/Willer, David (2016): The Gatekeeper. In: Sociological Theory 20, H. 2, S. 180-207
- Davis, Lennard J. (1997): Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In: Davis, Lennard (Hrsg.): The Disability Studies Reader, New York: Routledge, S. 9-28
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 57, H. 2, S. 200-219

- DeSena, Judith N. (1994): Local Gatekeeping Practices and Residential Segregation. In: *Sociological Inquiry* 64, H. 3, S. 307-321
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich
- Diehl, Claudia/Friedrich, Michael/Hall, Anja (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung. Vom Wollen, Können und Dürfen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38, H. 1, S. 48-67
- Dietz, Gerhard-Uhland/Matt, Eduard (1994): Begrenzte Handlungsspielräume bei der Berufsausbildung: Der Übergang von Haupt- und Sonderschülern in das Ausbildungssystem. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90, H. 5, S. 510-524
- Dietz, Gerhard-Uhland/Matt, Eduard/Schumann, Karl F./Seus, Lydia (1997): „Lehre tut viel...“ Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster: Votum
- Dietze, Torsten (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: *Zeitschrift für Inklusion* 6, H. 2, S. 1-21
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 63-82
- Dombrowski, Rosine (2015): Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld: Bertelsmann
- Doose, Stefan (2009): Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 7., durchgesehene und neu ausgestattete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 245-263
- Dressel, Kathrin (2012): Berufsberaterinnen und Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit und ihre Rolle als institutionelle Gatekeeper am Übergang in betriebliche Berufsausbildung. München: Verlag Dr. Hut
- Dumont, Hanna/Neumann, Marko/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (2013): Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. In: *Psychologie für Erziehung und Unterricht* 60, H. 3, S. 163-183
- Dumont, Hanna/Protsch, Paula/Jansen, Malte/Becker, Michael (2017): Fish swimming into the ocean: How tracking relates to students' self-beliefs and school disengagement at the end of schooling. In: *Journal of Educational Psychology* 109, H. 6, S. 855-870
- Durkheim, Emile (1983): *Der Selbstmord*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere 83. Bonn: BIBB
- Eberhard, Verena (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld: Bertelsmann
- Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim G. (2010): Ins „Übergangssystem“ oder ersatzweise in geförderte Berufsausbildung? Regionale Unterschiede im Umgang mit Bewerberinnen und Bewerbern ohne betriebliche Lehrstelle. In: *BWP* 6/2010, S. 10-14
- Eberwein, Hans (1996): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-55
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (2009): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 7., durchges. und neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, S. 313-325
- Ebner, Christian (2013): Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Eddings, Wesley/Marchenko, Yulia (2018): Diagnostics for Multiple Imputation in Stata. In: *The Stata Journal* 12, H. 3, S. 353-367

- Ehlert, Martin (2016): *The Impact of Losing Your Job: Unemployment and Influences from Market, Family, and State on Economic Well-Being in the US and Germany* (Series Changing Welfare States). Amsterdam: Amsterdam University Press
- Ehrenthal, Bettina/Eberhardt, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2005): *Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors* www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_Befragung_Ausbildungsreife_Ergebnisse_2005.pdf. (Abgerufen: 05.07.2017)
- Enders, Craig K. (2010): *Applied Missing Data Analysis (Methodology in the Social Sciences)*. New York: Guilford Press
- Enggruber, Ruth/Rützel, Josef (2014): *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh: Bertelsmann
- Erhardt, Klaudia/Künster, Ralf (2014): *Das Splitten von Episodendaten mit Stata. Prozeduren zum Splitten sehr umfangreicher und/oder tagesgenauer Episodendaten*. In: FDZ Methodenreport. Methodische Aspekte zu Arbeitsmarktdaten, 07/2014, Nürnberg: Forschungsdatenzentrum (FDZ) der Bundesagentur für Arbeit
- Ernst, Ulrike (2002): *Jugendliche mit Behinderungen aus Sonderschulen und allgemeinen Regelschulen mit Integration an der Schnittstelle „Schule – erste berufliche Eingliederung“*. Empirische Untersuchung zu schulischen und beruflichen Entwicklungsverläufen. Dissertation. www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_0f00000000985/Ernst.pdf (Abruf: 02.07.2017)
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2002): *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Zusammenfassender Bericht*. Odense: EADSNE
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) (2011): *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense: EADSNE
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) (2018): *European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology Report – Updated 2018*. Odense: EADSNE
- Faßmann, Hendrik/Lechner, Birgit/Steger, Renate/Zimmermann, Ralf (2003): *REGIONALE Netzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg
- Fasching, Helga/Biewer, Gottfried (2011): *Problemlagen für einen inklusiven Übergang von der Schule zum Arbeitsleben. Erhebungen aus einem Forschungsprojekt in Österreich*. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 336-344
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1985): *„Die nehmen einem alle Illusionen“*. Zum Verhältnis von Jugendlichen und Beratungsinstitutionen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18, H. 2, S. 225-232
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Friedemann, Hans-Joachim/Schröder, Joachim (2000): *Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher: Wege aus der Ausbildungskrise*. Langenau-Ulm: Armin Vaas
- Friedrich, Michael (2004): *Zweijährige Berufsausbildung: Vor- und Nachteile*. www.bibb.de/dokumente/pdf/vortrag_friedrich.pdf (Abruf: 23.06.2017)
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2009): *ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung*. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfehler*. 3. grundlegend überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239-258
- Füssell, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen (Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bd. 3)*. Witterschlick und Bonn: Wehle

- Gamoran, Adam (1987): The Stratification of High School Learning Opportunities. In: *Sociology of Education* 60, H. 3, S. 135-155
- Gangl, Markus/DiPrete, Thomas A. (2004): Kausalanalyse durch Matchingverfahren. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 44/2004*, S. 396-420
- Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Braun, Frank (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn und Berlin: BMBF
- Gaupp, Nora/Geier, Boris (2010): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Stuttgart: Deutsches Jugendinstitut
- Gaupp, Nora/Geier, Boris/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, H. 2, S. 173-186
- Gaupp, Nora/Großkurth, Heike/Lex, Tilly (2008): Münchner Haupt-, Wirtschafts- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Münchner Schulabsolventenstudie. München: Deutsches Jugendinstitut
- Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 3, S. 388-405
- Gaupp, Nora/Prein, Gerald (2007): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler, -innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München: Deutsches Jugendinstitut
- Geier, Boris/Großkurth, Heike/Gaupp, Nora (2009): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur zweiten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. München: Deutsches Jugendinstitut
- Ginnold, Antje (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Ginnold, Antje (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: *Zeitschrift für Inklusion* 01/2009, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/20/21 (Abruf: 12.07.2017)
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews. In: Jochen Gläser und Grit Laudel (Hrsg.): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-196
- Goffman, Erving (1952): On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure. In: *Psychiatry* 15, H. 4, S. 451-463
- Goffman, Erving (1967/1998): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goldthorpe, J. H. (2001): Causation, Statistics, and Sociology. In: *European Sociological Review* 17, H. 1, S. 1-20
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78, H. 6, S. 1360-1380
- Gutman, Leslie Morrison/Schoon, Ingrid (2013): The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review. London: The Education Endowment Foundation
- Haeblerlin, Urs/Eckhart, Michael/Lozano, Caroline Sahli/Blanc, Philippe (2011): Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Hans (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II*: Barbara Budrich, S. 55-68
- Haeblerlin, Urs/Imdorf, Christian/Kronig, Winfried (2005): Verzernte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 1, S. 116-134
- Hall, Peter A./Taylor, Rosemary C. R. (2016): Political Science and the Three New Institutionalisms. In: *Political Studies* 44, H. 5, S. 936-957

- Hallinan, Maureen T. (2000): Tracking: From Theory to Practice. In: Arum, Richard/Beattie, Irene R. (Hrsg.): *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company, S. 218-224
- Handwerksordnung (HwO) in der Fassung vom 24.09.1998, letzte berücksichtigte Änderung vom 05.12.2012
- Hänsel, Dagmar (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, H. 4, S. 591-609
- Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 1, S. 101-115
- Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-Joachim (2004): *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Hasenfeld, Yeheskel (1972): People processing organizations. An exchange approach. In: *American sociological review* 37, H. 3, S. 256-263
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus*. Mit einem Vorwort von John Meyer. 2., vollständig überarbeitete Aufl., Bielefeld: transcript
- Hauer, Karl (1990): Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger: eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normal-schulabgängern des Bezirks Schärding (Oberösterreich) (Regionale Forschungen, Bd. 2). Passau: Richard Rothe
- Hildes Schmidt, Anne (1998): IntegrationsschülerInnen – Schulabschlüsse und erste Schritte nach der Schule. In: Schnell, Irmtraud/Hildes Schmidt, Anne (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim und München: Juventa, S. 315-329
- Hildes Schmidt, Anne/Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderung. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 115-134
- Hiller, Gotthilf G./Merz, Sascha (2002): Auf schwierigen Pfaden unterwegs in ein gelingendes Leben. Was die Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres (zuvor Förder- und schwache Hauptschüler) zu verstehen geben. In: *Lernen Fördern* 22, H. 4, S. 8-13
- Hitlin, Steven/Elder, Glen H. (2016): Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. In: *Sociological Theory* 25, H. 2, S. 170-191
- Hofmann-Lun, Irene (2011): *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: Deutsches Jugendinstitut
- Hofsäss, Thomas R. (1993): *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung*. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess
- Holaschke, Ingo (2015): 30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“. *Lebenszufriedenheit und beruflicher Werdegang* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 615). Münster: Waxmann
- Holtmann, Anne Christine/Menze, Laura/Solga, Heike (2017): Persistent Disadvantages or New Opportunities? The Role of Agency and Structural Constraints for Low-Achieving Adolescents' School-to-Work Transitions. In: *Journal of youth and adolescence* 46, H. 10, S. 2091-2113
- Iacus, Stefano M./King, Gary/Porro, Giuseppe (2012): Causal Inference without Balance Checking: Coarsened Exact Matching. In: *Political Analysis* 20, H. 1, S. 1-24
- Imdorf, Christian (2005): *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Imdorf, Christian (2007): Die Bedeutung sonderpädagogischer Bildungstitel bei der Lehrstellenvergabe in KMu. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76, H. 2, S. 165-167
- Imdorf, Christian (2009): Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: *Empirische Pädagogik* 23, H. 4, S. 392-409
- Jansen, Dorothea (2008): *Organisationssoziologische Theorien. Traditionen und aktuelle Diskussionen*. Hagen: FernUniversität Hagen

- Jepperson, Ronald L. (1991): Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago und London: The University of Chicago Press, S. 143-163
- Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Ralf (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin
- Kanter, Gustav O. (1977): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, Gustav O./Speck, Otto (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. IV. Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin: Carl Marhold, S. 34-64
- Kanter, Gustav O. (2006): Lernbehinderung, Lernbehinderte, Lernbehindertenpädagogik. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 146-150
- Kelle, Udo (2014): *Mixed Methods*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-166
- Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2011): Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 62, H. 10, S. 419-431
- King, Gary/Nielsen, Richard/Coberley, Carter/Pope, James E./Wells, Aaron (2011): *Comparative Effectiveness of Matching Methods for Causal Inference*. gking.harvard.edu/files/psparadox.pdf (Abfrage: 31.08.2018)
- Kleffner, Annette/Schober, Karen (1998): Wie war's bei der Berufsberatung? Berufliche Beratung im Urteil der Kunden. In: *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2/1998, S. 1-22
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann
- Knigge, Michel/Hannover, Bettina (2011): Collective School-Type Identity: Predicting Students' Motivation Beyond Academic Self-concept. In: *International Journal of Psychology* 46, H. 3, S. 191-205
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Konietzka, Dirk (2007): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-302
- Kornmann, Reimer (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske & Budrich, S. 81-96
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Krämer, Reinhard (2001): Die Berufsberatung in Deutschland von den Anfängen bis heute – eine historische Skizze. doku.iab.de/ibv/2001/ibv1601_1097.pdf (Abfrage: 16.03.2020)
- Kreuter, Frauke/Valliant, Richard (2018): A Survey on Survey Statistics: What is Done and Can be Done in Stata. In: *The Stata Journal* 7, H. 1, S. 1-21
- Kübler, Dorothea/Schmid, Julia (2015): Take your time to grow: A field experiment on the hiring of youths in Germany. WZB Discussion Paper SP II 2015-205. bibliothek.wzb.eu/pdf/2015/ii15-205.pdf (Abfrage: 16.03.2020)
- Künster, Ralf (2016): Visualizing Life Courses with the TrueTales View. In: Blossfeld, Hans-Peter/von Maurice, Jutta/Bayer, Michael/Skopek, Jan (Hrsg.): *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 727-741
- Lang, Frieder R./Kamin, Stefan/Rohr, Margund/Stünkel, Conrad/Willinger, Bettina (2014). *Erfassung der fluiden kognitiven Leistungsfähigkeit über die Lebensspanne im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Abschlussbericht zu einer NEPS-Ergänzungsstudie (NEPS Working Paper 43)* Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel
- Lewin, Kurt (1947): Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. In: *Human Relations* 1, H. 2, S. 143-153

- Lex, Tilly/Zimmermann, Julia (2011): Wege in Ausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 4, S. 603-627
- Lindsay, Geoff (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: The British journal of educational psychology 77, H. 1, S. 1-24
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Solga, Heike/Leuze, Kathrin/Dombrowski, Rosine/Künster, Ralf/Ebralidze, Ellen/Fehring, Gritt/Kühn, Susanne (2011): Vocational education and training and transitions into the labor market. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, Sonderheft 14, S. 251-266
- Luhmann, Niklas. (1988): Organisation. In: Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 165-185
- March, James G./Olsen, Johan P. (1976): Organizational Choice under Ambiguity. In: March, James G./Olsen, Johan P. (Hrsg.): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen, Oslo und Tromsø: Universitetsforlaget, S. 10-23
- March, James G./Olsen, Johan P. (1989): Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics. New York und Don Mills: The Free Press
- March, James G./Olsen, Johan P. (2006): Elaborating the „New Institutionalism“. In: Rhodes, Roderick A. W./Binder, Sarah A./Rockman, Bert A. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Political Institutions. Oxford: Oxford University Press, S. 3-20
- March, James G./Olsen, Johan P. (Hrsg.) (1976): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen, Oslo ud Tromsø: Universitetsforlaget
- Markussen, Eifred (2004): Special Education: Does It Help? A Study of Special Education in Norwegian Upper Secondary Schools. In: European Journal of Special Needs Education 19, H. 1, S. 33-48
- Marquardt, Regine (1977): Sonderschule – und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Frankfurt am Main: Campus
- Mayer, Karl Ulrich (2004): Whose Lives? How History, Societies, and Institutions Define and Shape Life Courses. In: Research in Human Development 1, H. 3, S. 161-187
- Mayer, Karl Ulrich/Müller, Walter (1989): Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne: Lebensläufe im Wohlfahrtsstaat. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 9). Stuttgart: Enke, S. 41-60
- Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 39-72
- Merton, Robert (1968/2016): Sozialstruktur und Anomie. In: Klimke Daniela/Legnaro, Aldo (Hrsg.) Kriminologische Grundlagentexte. Springer VS, Wiesbaden, S. 245-267
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-60
- Meyer, John W. (1977): The effects of education as an institution. In: The American Journal of Sociology 83, H. 1, S. 55-77
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, H. 2, S. 340-363
- Mitchell, David T./Snyder, Sharon L. (2001): Representation and Its Discontents: The Uneasy Home of Disability in Literature and Film. In: Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks, London und Neu Dehli: Sage, S. 195-218
- Mood, Carina (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: European Sociological Review 26, H. 1, S. 67-82
- Moser, Vera (2000): Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 2, S. 175-192
- Müller-Kohlenberg, Lothar/Schober, Kaben/Reinhard, Hilke (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: BWP, H. 3/2005, S. 19-23
- Müller, Walter/Shavit, Yossi (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 4, S. 501-533

- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010-2014 vom 26. Oktober 2010
- Nee, Victor (2001): Sources of the New Institutionalism. In: Brinton, Marc C./Nee, Victor (Hrsg.): The New Institutionalism in Sociology. Stanford: Stanford University Press
- Neumann, Michael/Lenske, Werner/Werner, Dirk/Hekman, Björn (2010): Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln
- Newman, Lynn/Wagner, Mary/Knokey, Anne-Marie/Marder, Camille/Nagle, Katherine/Shaver, Debra/Wei, Xin (2011): The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park: SRI International
- Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Menzel, Frank (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf (Berufsbildungsforschung Bd. 14). Bonn und Berlin: BMBF
- North, Douglass C. (1990): Institutions, institutional change, and economic performance. New York: Cambridge University Press
- Nusser, Lena/Messingschlager, Markus (2018): Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen in Startkohorte 4 (Klasse 9). In: NEPS Survey Paper 33
- Olaf Behrend/Wolfgang Ludwig-Mayerhofer/Sondermann, Ariadne (2007): Sind wir nicht alle Kunden? Zum Modell der Ökonomisierung und seinen Grenzen am Beispiel der praktischen Umsetzung der Arbeitsmarktpolitik. In: Discussion Paper No. 8. Siegen: Universität Siegen
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (1994): Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (2008): International Conference on Education: „Inclusive Education: The Way of the Future“. Geneva: UNESCO
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2007): Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Paris: OECD
- Orthmann Bless, Dagmar (2006): Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. Theoretische Betrachtungen und Ergebnisse einer Untersuchung bei Mädchen mit Lernbehinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Orthmann, Dagmar (2001): Berufliche Eingliederungsprozesse bei Jugendlichen mit Lernbehinderung. Ergebnisse einer Erkundungsstudie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, H. 10, S. 398-404
- Ostendorf, Helga (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung. Opladen: Budrich
- Pallisera, Maria/Fullana, Judit/Puyaltó, Carol/Vilà, Montserrat (2016): Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families, European Journal of Special Needs Education 31, H. 3, S. 391-406
- Paulus, Wiebke/Matthes, Britta (2013): Klassifikation der Berufe. Struktur, Codierung und Umsteigeschlüssel. In: FDZ Methodenreport. Methodische Aspekte zu Arbeitsmarktdaten, 08/2013, Nürnberg: Forschungsdatenzentrum (FDZ) der Bundesagentur für Arbeit
- Pfahl, Lisa (2004): Stigma-Management im Job-Coaching – Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher. Diplomarbeit. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. In: WZB Discussion Papers SP I 2008-504. Berlin: WZB
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript
- Pfahl, Lisa (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52, S. 415-436
- Pfriem, Peter/Moosecker, Jürgen (2004): Du hast (k)eine Chance – nutze sie! Berufswahlvorbereitung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Eine Pilot-Studie zu beruflichen Vorstellungen der Schüler unter den gegenwärtigen Bedingungen des Arbeitsmarktes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, H. 11, S. 470-481

- Phelps, Edmund S. (1972): The statistical theory of racism and sexism. In: *The American economic review* 62, H. 4, S. 659-661
- Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 321-343
- Powell, Justin J. W. (2011): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder: Paradigm Publishers
- Powell, Justin J. W. (2003): Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course: the case of special education in Germany and the United States. In: *Disability Studies Quarterly* 23, H. 2, S. 57-75
- Powell, Justin J. W. (2003): Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 103-140
- Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721-739
- Powell, Justin J. W./Wagner, Sandra J. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Heidelberg: Springer VS, S. 177-199
- Powell, Justin J. W./Bernhard, Nadine/Graf, Lukas (2012): The Emergent European Model in Skill Formation. In: *Sociology of Education* 85, H. 3, S. 240-258
- Powell, Justin J. W./Edelstein, Benjamin/Blanck, Jonna M. (2016): Awareness-raising, legitimization or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. In: *Globalisation, Societies and Education* 14, H. 2, S. 227-250
- Priestley, Mark (2000): Adults Only: Disability, Social Policy and the Life Course. In: *Journal of Social Policy* 29, H. 3, S. 421-439
- Protsch, Paula (2014): *Segmentierte Ausbildungsmärkte: Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Budrich
- Protsch, Paula/Dieckhoff, Martina (2011): What matters in the transition from school to vocational training in Germany. In: *European Societies* 13, H. 1, S. 69-91
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG / § 42 m HwO in der Fassung vom 25.01.2010
- Reskin, Barbara F./Roos, Patricia A. (1990): Job queues, gender queues. Explaining women's inroads into male occupations (Women in the political economy). Philadelphia: Temple University Press
- Richardson, John G./Powell, Justin J. W. (2011): *Comparing special education. Origins to contemporary paradoxes*. Stanford: Stanford University Press
- Riedo, Dominicq (2000): Ich war früher ein sehr schlechter Schüler. Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener: eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 23). Bern, Stuttgart und Wien: Haupt
- Rosenmund, Moritz (2011). *Institution und Organisation*. In: Horlacher, Rebekka (Hrsg.): *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 69-90
- Rubin, Donald B. (1974): Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. In: *Journal of Educational Psychology* 66, H. 5, S. 688-701
- Rubin, Donald B. (1976): Inference and missing data. In: *Biometrika* 63, H. 3, S. 581-592
- Rübner, Matthias/Sprengard, Barbara (2011): *Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit – Grundlagen*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (Hrsg.): *Strukturen des Le-*

- benslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf (Statuspassagen und Lebenslauf, Bd. 1). Weinheim und München: Juventa, S. 17-50
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München: Juventa
- Schoon, Ingrid/Lyons-Amos, Mark (2016): Diverse pathways in becoming an adult: The role of structure, agency and context. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 46, H. A, S. 11-20
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Scott, W. Richard (1995): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Scott, W. Richard (2008): *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. 3. Aufl., Thousand Oaks: Sage Publications
- Scott, W. Richard/Davis, Gerald F. (2007): *Organizations and Organizing. Rational, Natural, and Open System Perspectives*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf (Abruf: 12.07.2017)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-FS-Lernen.pdf (Abruf: 12.07.2017)
- Sewell Jr., William H. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. In: *American Journal of Sociology* 98, H. 1, S. 1-29
- Seyfried, Brigitte (2006): Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht. Bielefeld: BIBB
- Shier, Michael/Graham, John R./Jones, Marion E. (2009): Barriers to employment as experienced by disabled people: a qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada. In: *Disability & Society* 24, H. 1, S. 63-75
- Singer, Judith D./Willett, John B. (2003): *Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence*. Oxford und New York: Oxford University Press
- Skrobanek, Jan (2009): Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Wissenschaftliche Texte 1/2009. München: Deutsches Jugendinstitut
- Skrtrc, Thomas (1991): The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. In: *Harvard Educational Review* 61, H. 2, S. 148-206
- Solga, Heike (2004): Ausgrenzungserfahrungen trotz Integration – die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert, S./Mayer, K. U. (Hrsg.): *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-63
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich
- Solga, Heike (2015): „A fault confessed is half redressed“. Review essay on low-achieving school leavers' access to apprenticeships and their returns to participation in prevocational training measures. In: *WZB Discussion Paper, SP I 2015-501*. Berlin: WZB
- Solga, Heike (2016): The social investment state and the myth of meritocracy. In: Gallas, Alexander/Herr, Hansjörg/Hoffer, Frank/Scherrer, Christoph (Hrsg.): *Combating Inequality: The Global North and South*. London: Routledge, S. 199-211
- Solga, Heike/Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* 52, S. 7-43
- Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin J. W. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main: Campus, S. 11-45
- Solga, Heike/Brzinsky-Fay, Christian/Graf, Lukas/Gresch, Cornelia/Protsch, Paula (2013): Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. In: *WZB Discussion Paper SP I 2013-501*. Berlin: WZB

- Solga, Heike/Kohlrausch, Bettina (2013): How Low-achieving German Youth Beat the Odds and Gain Access to Vocational Training – Insights from Within-Group Variation. In: *European Sociological Review* 29, H. 5, S. 1068-1082
- Solga, Heike/Protsch, Paula/Ebner, Christian/Brzinsky-Fay, Christian (2014): The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. In: WZB Discussion Paper SP I 2014-502. Berlin: WZB
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-216
- Sørensen, Aage B./Kalleberg, Arne L. (1981): An Outline of a Theory of the Matching of Persons to Jobs. In: Berg, Ivar (Hrsg.): *Sociological Perspectives on Labor Markets*. New York: Academic Press, S. 49-74
- Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III) in der Fassung vom 24.03.1997, letzte berücksichtigte Änderung 17.6.2013
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) in der Fassung vom 19.06.2001, letzte berücksichtigte Änderung 14.12.2012
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 87, H. 3, S. 355-374
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2010/11* (Fachserie 11, Reihe 1). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt (2016): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2015/16* (Fachserie 11, Reihe 1). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2000): Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligungsprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: Pohl, Axel/Schneider, Sabine (Hrsg.): *Sackgassen-Umleitungen-Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*. Tübingen: Neuling, S. 17-33
- Steinhauer, Hans Walter/Aßmann, Christian/Zinn, Sabine/Goßmann, Solange/Rässler, Susanne (2015): Sampling and Weighting Cohort Samples in Institutional Contexts. The National Educational Panel Study cohort samples of Kindergarten children, students in Grade 5 and in Grade 9. In: *ASTA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv* 9, H. 2, S. 131-157
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 319-331
- Stiglitz, Joseph E. (1975): A Theory of „Screening“, Education, and the Distribution of Income. In: *The American Economic Review* 65, H. 3, S. 283-300
- Stone, Deborah A. (1984): *The Disabled State (Health, Society, and Policy)*. Philadelphia: Temple University Press
- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, Lutz/Müller Rainer/Schumann, Karl F. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensverläufe im Wandel. Institutionelle Regelung von Lebensverläufen*. Weinheim und München: Juventa, S. 29-54
- Taylor, Robert L (1975): The technological gatekeeper. In: *R & D Management* 5, H. 3, S. 239-242
- Thelen, Kathleen A. (2004): *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. New York: Cambridge University Press
- Thimm, Walter (1977/2006): Lernbehinderung als Stigma. In: Ders. (Hrsg.): *Behinderung und Gesellschaft: Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten (Materialien zur Soziologie der Behinderten, Bd. 2.)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 113-118
- Thimm, Walter/Funke, Edmund H. (1980): Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Kanter, Gustav O./Speck, Otto (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. IV. Pädagogik der Lernbehinderten*. 2., durchgesehene Aufl., Berlin: Carl Marhold, S. 581-611
- Thurow, Lester C. (1975): *Generating Inequality. Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*. New York: Basic Books
- Tilly, Charles (1998): *Durable Inequality*. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press

- Tomlinson, Sally (1982): A sociology of special education. London, Boston und Henley: Routledge & Kegan Paul
- Tomlinson, Sally (2017): Low Attainers in a Global Knowledge Economy. In: Battro, Antonio M./Léna, Pierre/Sorondo, Marcelo S./von Braun, Joachim (Hrsg.): Children and Sustainable Development. Ecological Education in a Globalized World. New York: Springer, S. 127-139
- Tschanz, Christoph/Powell, Justin J. W. (2020): Competing Institutional Logics and Paradoxical Universalism in Disabled People's School-to-work Transitions: Comparing Switzerland and the United States. In: Social Inclusion 8, H. 1, S. 155-167
- Turner, Brian S. (2001): Disability and the Sociology of the Body. In: Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks, London und Neu Delhi: Sage, S. 252-266
- Uhly, Alexandra/Kroll, Stephan/Krekel, Elisabeth M. (2011): Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Ergebnisse aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.) sowie der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 128. Bonn: BIBB
- Ulrich, Joachim G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: bwp@Spezial 4-HT2008. www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (Abruf: 02.07.2017)
- Ulrich, Joachim G. (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. In: bwp@Spezial 5-HT2011. www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf (Abruf: 06.12.2016)
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html (Abruf: 12.07.2017)
- van Buuren, Stef (2012): Flexible Imputation of Missing Data. Boca Raton: Chapman and Hall/CRC
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Vollmer, Hendrik (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt 47, H. 3, S. 315-343
- Vollmer, Kirsten/Frohnberg, Claudia (2008): Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen. Abschlussbericht. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 103. Bonn: BIBB
- von Hippel, Paul T. (2007): Regression with Missing Ys: An Improved Strategy for Analyzing Multiply Imputed Data. In: Sociological Methodology 37, H. 1, S. 83-117
- Voss, Thomas (2007): Netzwerke als soziales Kapital im Arbeitsmarkt. In: Franzen, A./Freitag, M. (Hrsg.): Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-342
- Wagner, Sandra J. (2005): Bildungsverläufe von Sonderschülerinnen und Sonderschülern in Deutschland. In: Felkendorff, Kai (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 14-29
- Wagner, Sandra J. (2005 a): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen: Shaker
- Wagner, Sandra J./Powell, Justin J. W. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem: Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen (Materialien zur Soziologie der Behinderten, Bd.1). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 183-208
- Waldschmidt, Anne (2004): „Behinderung“ revisited – Das Forschungsprogramm der Disability Studies aus soziologischer Sicht. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 73, Heft 4, S. 365-376
- Waldschmidt, Anne (2006): Individuell, sozial und/oder kulturell? Behinderungskonzepte in Disability Studies. In: Forum Wissenschaft: Das kritische Wissenschaftsmagazin 23, H. 1, S. 26-31

- Wansing, Gudrun (2007): Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 276-297
- Weatherley, Richard/Lipsky, Michael (1977): *Street-Level Bureaucrats and Institutional Innovation: Implementing Special-Education Reform*. *Harvard Educational Review* 47, H. 2, S. 171-197
- Weber, Max (1922/1982): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 5., erneut durchgesehene Aufl., Tübingen: J. C. B. Mohr
- Weber, Max (2005): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins
- Weick, Karl E. (1991/2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (Organisation und Pädagogik, Bd. 6)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-109
- Wells, Lenard (2013): Gatekeepers: The Milwaukee Field Experiment in the Employment Application Process. In: *SAGE Open*, 3, H. 4, S. 1-9
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2003): *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München und Basel: Ernst Reinhardt
- White, Ian R./Royston, Patrick/Wood, Angela M. (2011): Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. In: *Statistics in Medicine* 30, H. 4, S. 377-399
- Wiener, Judith/Tardif, Christine Y. (2004): Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? In: *Learning Disabilities Research & Practice* 19, H. 1, S. 20-32
- Willand, Hartmut/Verbeck, Jürgen (1994): Beruf – Kernstück von Integration: Berufs- und Lebensbewährung Lernbehinderter als Kriterium für Legitimation und Leistungsfähigkeit von Fördereinrichtungen für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45, H. 7, S. 434-451
- Winn, Stephen/Hay, Ian (2009): Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. In: *Disability & Society* 24, H. 1, S. 103-115
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz, Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 12, S. 492-503
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html (Abruf: 12.07.2017)
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-59
- World Health Organization (2002): *Towards a Common Language for Functioning, Disability, and Health*. Geneva. www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf (Abruf: 08.09.2014)
- Young, Rebekah/Johnson, David R. (2015): Handling Missing Values in Longitudinal Panel Data With Multiple Imputation. In: *Journal of Marriage and Family* 77, H. 1, S. 277-294
- Zapp, Mike/Powell, Justin J. W. (2016): How to construct an organizational field: Empirical educational research in Germany, 1995-2015. In: *European Educational Research Journal* 15, H. 5, S. 537-557
- Zimmermann, Julia/Lex, Tilly (2013): *Münchner Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur vierten Erhebung der Münchner Schulabsolventenstudie*. München: Landeshauptstadt München
- Zucker, Lynne G. (1991): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago und London: University of Chicago Press, S. 83-107

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
abH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
AME	Average Marginal Effect
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BEJ	Berufseinstiegsjahr
BIZ	Berufsinformationszentrum
BVB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BJ	Berufsvorbereitungsjahr
CEM	Coarsened Exact Matching
EQ	Einstiegsqualifizierung
fSATT	feasible Average Treatment Effect
HwO	Handwerksordnung
KIdB 2010	Klassifikation der Berufe 2010
NEPS	Nationales Bildungspanel
OECD	Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit
SC4	Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels
SGB	Sozialgesetzbuch
S. U. F.	Scientific Use File
UN	Vereinte Nationen
UN-BRK	UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen